جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

أثر برنامج تعليمي محوسب وفق نموذج المنظم المتقدم في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في النحو واتجاهاتهم نحوه

إعداد الطالب
حسن عبد ربه الحسنات

إشراف
الدكتور محمد المجالي

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا استكمالاً
لمتطلبات الحصول على درجـــة الماجستير في
المناهج وأساليب التدريس قسم المناهج والتدريس

جامعة مؤتة, 2005

بسم الله الرحمن الرحيم

MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (14)

إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب حسن عبدربه الحسنات الموسومة بـــ:

أثر برنامج تعليمي محوسب وفق نموذج المنظم المتقدم في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في النحو واتجاهاتهم نحوه

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج والأساليب.

القسم: المناهج والتدريس.

	التوقيع	التاريخ	
د. محمد المجالي		2005/8/15	مشرفاً ورئيسا
د. زيد البشايرة		2005/8/15	عضواً
د. ساري سواقد		2005/8/15	عضواً
د. أحمد الطويسي		2005/8/15	عضواً

عميد الدراسات العليا

أ.د. أحمد القطامين.

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :03/2372380-99
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهداء

إلى روح والدي – رحمه الله – الذي انتقل إلى جوار ربه ذات فجر، وقد كنت جالسا عند رأسه أقرأ القرآن الكريم، إلى تلك الزهرة التي كلما ذبلت وانحنت ازدادت أريجا طيبا وعبقا فوّاحا... إلى رمز الصبر والعطاء... والدتي الغالية، إلى شقيقي الأكبر الذي طالما وقف إلى جانبي... عبدالله، إلى شقيقي الصديق الذي مد لي يد العون والمساعدة... يحيى، إلى جميع أشقائي وشقيقاتي الكرام، إلى أولئك الذين أقف أمامهم إجلالا واحتراما... أساتذتي الأفاضل في جامعة مؤتة وأينما كانت مواقعهم، إلى رفاق درب العلم والمعرفة... زملائي وزميلاتي الطلبة الأعزاء.، إلى الجيل الواعد بمستقبل مشرق بإذن الله تعالى... طلبة المدارس في المرحلة الثانوية.

إليهم جميعا أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع.

حسن عبد ربه الحسنات

شكر وتقدير

بعد أن منّ الله علي بإنجاز هذا العمل المتواضع، فقد وجدت لزاما علي ألّا أنكر فضل الآخرين ممن مدوا لي أياديهم بالمساعدة حتى رأى هذا العمل النور. لذا فإني أتقدم بجزيل الشكر والتقدير لأستاذي الفاضل الدكتور محمد المجالي على ما أبداه من توجيهات، وما قدمه لي من عون ونصح وإرشاد خلال إشرافه على هذه الأطروحة، كما أتقدم بكل الشكر من الدكتور ساري سواقد والدكتور أحمد الطويسي والدكتور زيد البشايرة على ما قدموه من تصويبات خلال مناقشتهم هذه الأطروحة.

وكل الشكر للأساتذة الأفاضل ممن ساهموا في تحكيم أداة الدراسة، كما وأتقدم بالشكر الجزيل للسيد طلال البدور مدير تربية لواء البتراء سابقا، ومديرها الحالي السيد إبراهيم الخليفات، والمدير الفني صاحب العطاء والإيثار السيد سلمان الحسنات، والمدير الإداري السيد سليمان العمرات وللسيد يوسف النوافلة مدير مدرسة ذكور وادي موسى الثانوية، على ما قدموه من عون وتسهيلات، وللسيد أحمد الفضول المدير الفني في تربية الشوبك على متابعته لي خلال إعداد هذا العمل، وللمعلمين والمعلمات الأفاضل المشاركين في عملية تطبيق إجراءات الدراسة.

ولا أنسى تقديم الشكر بكل عرفان للأخ العزيز زياد الطويسي الذي ما توانى عن تقديم العون، وللأخ الصديق راكان النصرات الذي وقف معي حتى آخر لحظة، وللأخ المخلص بلال الحسنات، وللأخ عبدالله الحسنات، وللأخ أشرف المشاعلة، وللأخ حسام البطوش، على ما قدموه لي من مساعدة، والشكر لكل من ساعدني ممن فاتني ذكرهم.

حسن عبد ربه الحسنات

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص

أثر برنامج تعليمي محوسب وفق نموذج المنظم المتقدم في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في النحو واتجاهاتهم نحوه

حسن عبدربه الحسنات

جامعة مؤتة، 2005

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي محوسب وفق نموذج المنظم المتقدم في تحصيل طلبة المستوى الأول من المرحلة الثانوية في النحو، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلتها الأربعة، ومنها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل الطلبة في مادة النحو تعزى إلى البرنامج المحوسب مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

اختار الباحث(108) طالبا وطالبة من طلبة المستوى الأول للمرحلة الثانوية، وزعوا على مجموعتين: الأولى تجريبية وتكونت من(23)طالبا و(32) طالبة درسوا باستخدام البرنامج المحوسب، والثانية ضابطة وتكونت من(24) طالبا و(29) طالبة ودرسوا بالطريقة الاعتيادية.

تكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي مكون من(35) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، واستبانة اتجاهات تكونت من(34) فقرة. واستخدم الباحث تحليل التباين الثنائي، وقد أظهرت الدراسة:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

وأوصت الدراسة ببناء البرامج التعليمية المحوسبة وفقا لأسس تربوية وعلمية واضحة، كما وأوصت باستخدام المنظم المتقدم كأسلوب تدريس من خلال وسائل تعليمية حديثة كالحاسوب عند تدريس مادة اللغة العربية.

Abstract

The effect of a computerized educational According to the Advanced Organizer Model in the Achievement of the Secondary Stage Students in Grammar and Their Attitudes Towards it

Hassan Abdrubeh Ali Al- Hassanat
Mu'tah University, 2005

This study at Investigating The Effect of educational Software was Designed according to the advanced organizer model and to measure its impact on the students Achievement at the first secondary stage level in grammar, through answering its four questions . as :

Are there significant statistical differences at ($\alpha \leq 0.05$) in grammar achievement attributed to the computerized programme in a comparison with the traditional approach?

The researcher choose (108) male and female students at the first level of the secondary stage , they distributed into two groups : the first was empirical group consisted of (23) male students and (32) female students who were taught by using the computerized program, the second was a control group that consisted of(24) male students and(29) female Students who were taught by the traditional routine approach .

The study tool consisted of an achievement test composed of(35) items of contained multibal choice , a trends questionnaire contained of (34) items , the researcher used (Two- Way- ANOVA) the study showed:

There were significant statistical differences at ($\alpha \leq 0.05$) attributed to teaching approach for the experimental group benefit which was taught by using the computerized program .

The study recommended the necessity of establishing computer teaching programmes according to clear educational and scientific bases, also, the study recommended using the advanced organizer as a teaching methodology through advanced, teaching approaches as computer when teaching the Arabic Language subject .

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 خلفية الدراسة:

تعتبر اللغة أداة للتفكير والتعبير، ووسيلة لحفظ التراث الثقافي، كما أنها وسيلة للاتصال والتفاهم بين الناس وذلك في نطاق الأفراد والجماعات والشعوب. والناظر إلى واقع اللغة الإنسانية يلاحظ أنها أصوات وألفاظ وتراكيب وإشارات وحركات منسقة وفق نظام خاص بها، لها دلالات ومضامين معينة يعبر من خلالها كل قوم عن حاجاتهم الجسدية وحالاتهم النفسية ونشاطاتهم الفكرية(معروف، 1985).

ولقد كان للمنطلقات الفكرية الأثر البالغ في تباين تعريف اللغة بعامة، فهناك من وصفها بأنها عملية فيزيائية اجتماعية على غاية من التعقيد(فريحة، 1992).

أما ابن خلدون فقد عرفها بأنّها:عبارات يصدرها المتكلم لتعبر عن مقصده، وهذه العبارات هي من فعل اللسان، ويرى ابن هشام أن اللغة هي ما في النفس وما تحصل به الفائدة سواء أكان ذلك لفظاً أو خطاً، أي أن المعاني تقوم في نفس الإنسان قبل أن ينطق بها اللسان، ويمكن النظر إلى اللغة على أنها نظام رمزي صوتي ذو مضامين محددة، تتفق عليه جماعة معينة ويستخدمه أفرادها في التفكير والتعبير والاتصال فيما بينهم (عبد الرحمن، 1957؛ جمال الدين، 1999؛ محجوب، 1986).

ويذكر عبد المجيد مشار إليه في معروف(1987) أن علماء النفس ينظرون إلى اللغة على أنها الوسيلة التي يمكن من خلالها تحليل أية صورة فكرية أو ذهنية إلى أجزائها أو مضامينها، كما ويمكن من خلال اللغة أيضا إعادة تركيب هذه الصورة في أذهاننا مرة أخرى ليتم وضع الكلمات في ترتيب خاص بها.

وتبقى اللغة كذلك أداة للتعلم والتعليم، ولولاها لما أمكن للعملية التعليمية التعلمية أن تتم، ولانقطع التواصل بين كل من المعلم والمتعلم، وبالتالي لتوقفت الحضارة

الإنســانية عــن المســير، وظلت حياة الأفراد والجماعات في نطاق الغرائز الفطرية والحاجات العضوية الحيوانية.

أما اللغة العربية بشكل خاص فهي تعتبر لغة القرآن الكريم، وهي لسان الإسلام، والأداة التــي تــؤكد وجودنا وتبني حضارتنا، ومن خلالها نتواصل مع الآخرين ونطلّ علــى آفــاق المعــرفة، يقول الله تعالى: ﴿ وهذا كتاب مصدّق لساناً عربياً لينذر الذين ظلموا وبشرى للمحسنين ﴾ سورة الأحقاف، آية 12.

وعــند النظــر لواقع اللغة العربية نجد أنها لغة عالمية مركبة من مجموعة من الأصوات والألفاظ المنسقة بترتيب معين بحيث تشكل هذه التراكيب نظاماً خاصاً بها ذو دلالات معينة للتعبير عن الحالات والحاجات النفسية والجسدية والنشاط الفكري.

وعــند تعليم هذه اللغة فإنه تجدر الإشارة إلى أن طرائق تعلمها تختلف وتتعدد، وتعــتمد هذه الطرائق على خصائص هذه اللغة من جهة، وكيفية تعلم التلاميذ من جهة أخــرى، وعــند اعتماد طريقة ما في تدريس هذه اللغة فإن هذا لا يعني إهمال محاسن الطرق الأخرى، ولا يعني أيضا إغفال دور المدرس في ابتكار الأساليب المتنوعة التي تهــدف إلى تقديم محتويات المنهج إلى المتعلمين بأيسر السبل وأسرعها وأكثرها تشويقا وإثارة لدافعيتهم(معروف، 1987).

وكــذلك فــإن عملية تعلم اللغة العربية تعتمد على تحقيق مجموعة من الكفايات الــنحوية التــي تعنــي معرفة القواعد اللغوية الاعتيادية المقننة للغة، وكذلك الكفايات الخطابــية التي تعني تناسق النص اللغوي وسلاسته، وهذه الكفايات تعتمد بدورها على الأولى اعتماداً رئيسياً(الصمادي والعبد الحق، 1996).

والنحو ليس فقط أحد الفروع الرئيسية من فروع اللغة العربية بل هو قانون اللغة وميزان تقويمها. والمفهوم الشائع للنحو هو: ضبط أواخر الكلمات أو الإعراب، والنحو بمفهــومه الحــديث: علم متكامل مع اللغة، وهو كما يقول ابن خلدون: النحو علم من علوم الوسائل، وليس من علوم الغايات والمقاصد، وبالتالي فإن الهدف من دراسة النحو وقــواعده هــو تقويم الأذن واللسان والقلم؛ بمعنى أن يكون الفرد قادراً على الاستماع

والكلام والقراءة والكتابة بطريقة سليمة، فالنحو إذن هو وسيلة، أما الغاية فهي سلامة الاتصال اللغوي نطقاً وكتابةً(عبد الرحمن،1957).

إن من أهم أغراض تدريس النحو هو إنماء الدراسة النحوية للمتعلم بحيث يؤدي ذلك إلى تعميق الدراسة اللغوية لديه، وبالتالي حمله على التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين الألفاظ والتراكيب والجمل والفقرات، وكذلك زيادة قدرة المتعلم على تنظيم معلوماته وتعويده على الملاحظة الدقيقة والموازنة وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب (مدكور، 1984).

لقد عقدت الكثير من المؤتمرات التربوية التي تناولت المتعلم باعتباره محوراً للعملية التعليمية التعليمية، ومن هذه المؤتمرات مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في الأردن عام 1987م، والذي كشفت نتائجه عن وجود ضعف حاصل في المواد الدراسية بشكل عام، وفي مادة اللغة العربية خاصة ولا سيما في مادة النحو، وقد عزت تلك المؤتمرات هذا الضعف إلى عدة أسباب من أهمها أساليب وطرق التدريس، حيث نادى المؤتمرون بضرورة استخدام الطرق الحديثة في التعلم والتعليم(المؤتمر الوطني، 1987).

وقد عبّر التربويون خلال السنوات الأخيرة عن قلقهم من عدم قدرة التلاميذ على القيام بعمليات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وأساليب حل المشكلات، وذلك نتيجة تعلمهم للعلوم والمعارف المختلفة بطرق تقليدية تقوم على نقل المعلومات واستظهارها وحشوها في عقولهم دون الاعتماد على الطرق والوسائل الحديثة في التعلم(شطناوي، 2001).

وإن من أهم ما يجدر بمعلم اللغة العربية أن يتعرف إليه هو الطرق التي تيسر تعليم هذه اللغة بفروعها المختلفة، والتعرف إلى القواعد النفسية التي يجب مراعاتها عند التدريس، وكذلك عليه أن يدرك الفروق الفردية في ذكاء الطلبة وميولهم ورغباتهم، وهذا كله يكسبه مهارة في اختصاصه، ويزيد من تحقيق الفائدة العلمية لتلاميذه، ويجنبه

الكثير من الأخطاء والمزالق التي يمكن أن يقع فيها، ويقوده لأن يقيم التعلم على قواعد علمية صحيحة ومثمرة(الهاشمي، 1982).

من هنا فقد قدمت الطرق التعليمية المختلفة لعملية التعلم الشيء الكثير، وزودتها بمبادئ تربوية ونفسية متعددة، كما كان لأنماط التعليم المختلفة والتي تعتمد على الدقة في التخطيط وفي توظيف التعليم وتحديد الأهداف التعليمية وتوفير الخدمات المساندة دور كبير في إنجاح العملية التعليمية التعلمية.

ومن الأنماط التعليمية المشهورة والتي تناولها الأدب التربوي بالبحث والدراسة: نمط التفكير الاستقرائي(هيلدا تابا)، ونمط التعليم الاستكشافي(جيروم برونر)، ونمط النمو المعرفي(جان بياجيه)، ونمط التفكير الاستنتاجي(ميرل-تينسون)، إضافة إلى نمط المنظم المتقدم والذي أثبت فاعليته في العملية التعليمية التعلمية بعد أن أدرك(ديفيد أوزوبل) عجز علم النفس السلوكي القائم على المؤثر والاستجابة عن وصف وتفسير التعلم اللفظي ذي المعنى بطريقة مقنعة، ورأى أنه لا بد من الأخذ بعين الاعتبار بنية الفرد المعرفية، وربط المادة الجديدة المراد تعلمها بالمعرفة الموجودة لدى الفرد في تلك البنية(حمدان، 1985).

ولما كانت طرائق التدريس من أهم عناصر المنهاج المدرسي التي يمكن من خلالها العمل على تلافي الضعف في تعلم المواد الدراسية المختلفة ومن بينها مادة النحو، وكذلك من أجل تحسين تلك الطرائق وتحديثها لتتماشى وروح العصر، فقد سعى العديد من الباحثين والتربويين إلى استخدام تكنولوجيا المعلومات التي أثبتت فاعليتها في العملية التعليمية التعلمية، حيث تعتبر الإمكانيات التي يوفرها الحاسوب كوسيلة مساعدة في التعلم وبناء المعرفة ثورة حقيقية وفرصة مواتية لتطوير عملية التدريس(اليونسكو، 1989).

انطلاقا مما سبق، واعتمادا على نتائج البحوث التربوية في عصرنا الحاضر والتي تدعو إلى الاهتمام بالعملية التربوية ومحاولة زيادة فاعليتها، حيث تركز هذه البحوث على أهم الطرائق التي يمكن اتباعها من أجل تحسين مخرجات العملية

التعليميـة؛ فقـد اعـتمدت هـذه الدراسـة أسلوباً جديداً في التدريس وذلك تماشياً مع الاتجاهـات التـربوية الحديثة، واستجابةً للتوصيات التي تطالب بضرورة التجديد في الأساليب والطرق والممارسات التعليمية المستخدمة في المدارس.

وهـذا الأسـلوب هـو محاولة تقديم المادة العلمية من خلال الدمج بين تقنيات الحاسـوب والنظـريات التـربوية أو بمعنى آخر تقديم المادة العلمية من خلال نموذج تربوي محوسب.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

. يمكـن أن يـردّ ضـعف التلاميذ الحاصل في النحو إلى سوء اختيار وعرض الـدروس الـنحوية وقـواعدها، وعـدم معالجة تلك القواعد بما يربطها بالمعنى، بل الاقتصـار فـي تدريسها على تعريف التلاميذ بقيمتها الشكلية في بنية الكلمة أو ضبط آخـرها، ولا يخفـى على التربويين مدى أهمية إدراك التلاميذ لمعاني ما يتعلمونه من قواعد، الأمر الذي يتطلب حسن اختيار القواعد النحوية وتنظيم موضوعاتها في الصف الواحد وفي المراحل الدراسية المتتالية، ولعلّ من المفيد أن تستهدف معالجة تلك القواعد فـي المواقـف التعليمـية ناحية المعنى وارتباطات الكلمات والعبارات بعضها ببعض، والعمـل كذلك على توسيع دائرة التعميم وشموله وإحاطته في مواقف التدريس؛ ليقيس التلاميذ بأنفسهم بعد ذلك الجزيئات التي تندرج تحت ذلك التعميم(سمك، 1986).

وممـا دفع الباحث لإجراء هذه الدراسة وجود العديد من الدراسات التي تناولت فعالية استخدام الحاسوب في التدريس وفي التعلم الذاتي المبرمج، وكذلك وجود دراسات أخـرى مستقلة تناولت أثر نموذج المنظم المتقدم لعالم النفس التربوي الأمريكي(ديفيد أوزوبـل)، ولكـن لمـاذا لا تكون هناك دراسة تقدم المنحيين معا من خلال برنامج حاسـوبي للـتعلم الذاتي المبرمج يتم إعداده وفقا للنموذج التربوي المتمثل في المنظم المتقدم على الرغم من موقف(أوزوبل) من علم النفس السلوكي القائم على مبدأ المؤثر والاستجابة، والتعلم المبرمج يعتمد على هذا المبدأ؟

مـــن هـــنا حاولت هذه الدراسة معرفة أثر برنامج حاسوبي مصمم للتعلم الذاتي المبـــرمج وفـــق نمـــوذج المنظم المتقدم في تحصيل طلبة المستوى الأول من المرحلة الثانوية في مادة النحو واتجاهاتهم نحوه، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل الطلبة في مادة النحو تعزى إلى البرنامج المحوسب مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل الطلبة في مادة النحو تعزى إلى النوع الاجتماعي؟

3- هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل الطلبة في مادة النحو تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والنوع الاجتماعي؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات الطلبة نحو البرنامج المحوسب تعزى إلى النوع الاجتماعي؟

3.1 أهمية الدراسة:

اهـــتم المـــربون منذ ظهور دور الحاسوب في مختلف الأعمال والنشاطات التي يؤديها الأفراد والجماعات بضرورة الإفادة من التسهيلات والمزايا التي يمكن أن تؤديها هـــذه التقنـــية فـــي العصر الحديث، وفـــي مجال التعلم والتعليم فقد أكد العالم التربوي سكنر(Skinner) بأن مواقف طلاب الكليات والمعاهد المختلفة تجاه الدراسة والعمل ضمن برامج الحاسوب المساعد في التعليم والمصمم للتعلم الذاتي له أثره الإيجابي في التحصـــيل العلمـــي، وأن اســـتخدام هذه البرامج يؤدي إلى تحسين الأداء وخاصة في النواحي التطبيقية أثناء حل المشكلات(Skinner,1988).

وأصـــبح اســـتخدام الحاسوب في مدارسنا أمراً مهماً خاصةً وأن وزارة التربية والتعلـــيم أخـــذت تولي هذا الجانب اهتماماً كبيراً، وذلك من خلال العمل على حوسبة المـــناهج والمقررات الدراسية، وتوظيف الحاسوب في مختلف جوانب العملية التعليمية

التعلمية، على أن يكون هذا الاستخدام مبنياً على أسس صحيحة، ووفقا لمعايير تربوية واضحة.

من هنا فإن أهمية هذه الدراسة ومبرراتها تكمن فيما يلي:

1- غياب الدراسات - في حدود معرفة الباحث واطلاعه- التي تناولت البرامج المصممة على الحاسوب وفقاً لنموذج المنظم المتقدم.
2- يمكن الاستفادة من آلية بناء أداة الدراسة لتصميم برمجيات محوسبة في مواد دراسية أخرى.
3- يمكن أن تكون هذه الدراسة لبنة مكملة للبناء التعليمي المحوسب الذي تسعى له وزارة التربية والتعليم.
4- يمكن توظيف أداة الدراسة في تدريس مادة النحو مستقبلا من خلال تعميمها على مدارس وزارة التربية والتعليم، إثراء مادة النحو بالبرمجيات الحاسوبية المصممة للتعلم الذاتي.
5- غياب الدراسات - في حدود معرفة الباحث واطلاعه- التي تناولت أثر كل من المنظم المتقدم، والحاسوب في مادة النحو في المرحلة الثانوية.
6- ندرة الدراسات - في حدود معرفة الباحث واطلاعه- التي تناولت أثر كل من المنظم المتقدم، والحاسوب في مادة النحو في محافظات جنوب المملكة.
7- تأتي هذه الدراسة استجابة لدعوة الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي، حيث تم التركيز على ضرورة استخدام الأساليب الحديثة في التدريس والتي تقدم للمتعلمين خبرات واقعية معينة، وتدفعهم للنشاط الذاتي، وتقودهم للتعلم الفعال، وتؤدي إلى انتقال أثر التعلم(وزارة التربية والتعليم،1991).

4.1 أهداف الدراسة:

شهدت السنوات الأخيرة دراسات وبحوث متعددة حول استخدام الحاسوب في التدريس، ولكن كان ذلك يقتصر على نقل المادة العلمية من صفحات المقرر المدرسي إلى شاشة الحاسوب كما هي دون الاعتماد على رؤية تربوية سليمة، وعدم بناء البرامج

الحاسوبية وفق نماذج تدريسية وأنماط تعليمية واضحة، وهذا من شأنه أن يجعل التلاميذ ينجذبون إلى هذا الأسلوب في البداية، ولكن قد يصبح الأمر مألوفاً لديهم وباعثاً على الملل؛ لأنه ما هو إلا صورة عن عملية التدريس الاعتيادية تم نقلها إلى شاشة الحاسوب.

كما تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين النوع الاجتماعي واستخدام الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية، مثل دراسة كل من: بولوس ولين(Pulos & Linn,1983) وشين(Chen,1985) وجينارو(Gennaro & Choi, 1987)، وقد أشارت تلك الدراسات إلى أن مهارات الحاسوب عند الإناث أقل منها عند الذكور، ووجد أن هناك اختلافا في الاتجاهات نحو المواضيع المتعلمة باستخدام الحاسوب في التعليم بين الذكور والإناث(Serpil et al, 1995)

لذا فقد تمحورت أهداف هذه الدراسة حول أربعة جوانب، حيث سعت إلى معرفة ما يلي:

1- أثر برنامج مصمم على الحاسوب وفقاً لنموذج المنظم المتقدم في تحصيل طلبة المستوى الأول من المرحلة الثانوية في مادة النحو مقارنة بالطريقة الاعتيادية.
2- أثر برنامج مصمم على الحاسوب وفقاً لنموذج المنظم المتقدم في تحصيل طلبة المستوى الأول من المرحلة الثانوية في مادة النحو باختلاف النوع الاجتماعي.
3- التعرف على أثر التفاعل بين طريقة التدريس المعتمدة على البرنامج المحوسب وفقاً لنموذج المنظم المتقدم والنوع الاجتماعي في تحصيل طلبة المستوى الأول من المرحلة الثانوية في مادة النحو.
4- التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو البرنامج المحوسب.

5.1 التعاريف الإجرائية:

1- المنظم المتقدم: المنظم المستخدم في هذه الدراسة من نوع المنظمات المقارنة، وهي تستخدم عندما تكون المادة الجديدة مألوفة نسبياً للمتعلم ولديه خبرة سابقة في

بعـــض جـــوانب المحـــتوى الجديد المراد تعلمه من خلال دروس التعلم السابق الممهدة للتعلم الجديد والمرتبطة به(الفرحان وآخرون، 1984).

لـــذا سيمثل المنظم المتقدم في هذه الدراسة وحدة أفعال المقاربة والرجاء والشــروع في كتاب النحو والصرف للمرحلة الثانوية، ودروس التعلم السابق لهذه الـــوحدة والتي تمثل: " الفعل التام والفعل الناقص، كان وأخواتها، صور خبر كان وأخـــواتها، إن وأخـــواتها، المصـــدر المـــؤول المكون من أن المصدرية والفعل المضارع، ضمائر الرفع وضمائر النصب المتصلة" وهي دروس تعلمها الطلبة في صفوف سابقة.

2- البـــرنامج التعليمـــي المحوســـب: هو البرنامج الذي تم تصميمه لأغراض الدراسة بإحـــدى لغات البرمجة وهي لغة(فيجيول بيسك)، وتناول نمطي القياس والاستنباط في عرض المادة العلمية من خلال الإطارات والنوافذ.

واعـــتمد نمط القياس على البدء بالقواعد والتعميمات الخاصة بدروس التعلم الســـابق، والتعمـــيمات المـــتعلقة بدروس التعلم الجديد والممهدة لها، أما في نمط الاســـتنباط فقـــد تـــم عرض دروس التعلم الجديد بدءاً بالأمثلة، ومروراً بشرحها النحوي، ووصولاً إلى استخراج القواعد النحوية العامة الخاصة بكل مجموعة من تلك الأمثلة، وعلاقات التشابه بين التعلم السابق والتعلم الجديد(محجوب، 1986).

3- المســـتوى الأول من المرحلة الثانوية: وهو المستوى الأول من مستويات المرحلة الـــثانوية الأربعـــة الـــذي أقرته وزارة التربية والتعليم بعد اعتماد نظام الفصول الدراســـية، والساعات المعتمدة، وتم العمل به اعتبارا من العام الدراسي 2003 / 2004.

4- مـــادة النحو: وتمثل المقرر الدراسي لموضوعات النحو والذي أقرته وزارة التربية والتعليم للمستوى الأول من المرحلة الثانوية.

5 - التحصـــيل: وهـــو ما تحقق عند الطلبة من نواتج التعلم المرغوبة في مادة النحو، ويقاس بالدرجات التي حصل عليها الطلبة في الاختبار التحصيلي البعدي.

6- الاتجاه: وهو الاستعداد النفسي أو العقلي المتعلم والذي يدفع الطلبة إلى قبول أو رفض البرنامج المحوسب المصمم وفق نموذج المنظم المتقدم، أو البقاء بين الرفض والقبول(زيتون، 1996).

6.1 محددات الدراسة:

لقد أجريت هذه الدراسة في إطار المحددات التالية:

1- عدم تواجد عينة الإناث(تجريبية وضابطة) في مدرسة واحدة، بل فقد طبقت الدراسة على عينة الإناث التجريبية في مدرسة، وعلى العينة الضابطة في مدرسة أخرى.

2- اقتصار الدراسة على عينة من طلبة المستوى الأول للمرحلة الثانوية في مدارس تربية لواء البتراء للفصل الأول من العام الدراسي 2004 / 2005.

3- اقتصار مادة الدراسة المراد تعلمها على وحدة أفعال المقاربة والرجاء والشروع من مقرر النحو والصرف للمستوى الأول من المرحلة الثانوية.

4- تعتمد نتائج الدراسة على مدى مناسبة دروس المنظم المتقدم والتي أعدها الباحث تمهيدا لتدريس الوحدة الجديدة.

5- اقتصار نتائج الدراسة من حيث الاتجاهات على اتجاهات طلبة المستوى الأول من المرحلة الثانوية نحو البرنامج التعليمي المحوسب وفق نموذج المنظم المتقدم.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري:

أولاً- نموذج المنظم المتقدم:

تأثر اوزوبل(Ausubel) بنظرية التطور المعرفي، حيث طوّر نظريته على أساس التركيب المعرفي، واهتم في هذا النموذج والذي يسمى(المنظم المتقدم) بكيفية تعلم الأفراد كمية كبيرة من المعارف ذات المعنى مقارنة بالنماذج الأخرى، ويرى أن أهم عنصر يؤثر في التعليم هو ما تعلمه أو ما يعرفه المتعلم سابقاً، ويفترض أن المادة الجديدة يجب أن تكون لها علاقة بالأفكار الموجودة في تراكيب المعرفة السابقة (Ausubel, 1968).

وأشار اوزوبل(Ausubel) إلى أن تعلم المفاهيم يعتمد على نوع المفهوم ومستوى التطور المعرفي للمتعلم، كما وفسّر عملية تمثل المفهوم بأنها تعلم ذو معنى على أساس مبدأ الاحتواء؛ بمعنى ربط المفهوم الجديد بالمفهوم الموجود سابقاً في بنية المتعلم المعرفية بطريقة تعطي المفهوم الجديد معنىً واضحاً ومميزاً وتؤدي إلى تثبيته، وكلما كانت البنية المعرفية السابقة واضحة وثابتة ومرتبطة بموضوع التعلم المراد تعلمه كانت عملية الاحتواء أفضل(Ausubel, 1978).

ويعـــتقد اوزوبل(Ausubel) أن الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في تعلّم المـــواد الدراســـية تحـــدث نتـــيجة فقدان الخبرة التي تعطي المعنى للكثير من المفاهيم والرموز التي تعتمد عليها هذه المواد، لذا فقد نادى بضرورة تزويد المتعلمين بالخبرات المعـــرفية لتشـــكل خلفـــية تؤدي إلى التعلم ذي المعنى، حيث أن الاضطراب المعرفي وتثبـــيط القدرة على الفهم ينتج عن تقديم المعلم المادة الجديدة دون أن يمتلك المتعلمون الخلفـــية المعـــرفية المناســـبة، وهـــذا مـــا يـــدفعهم نحو التعلم الاستظهاري(الآلي) (Ausubel,1963).

ويفتـــرض اوزوبل(Ausubel) أن عقل المتعلم يقوم بخزن المعلومات بطريقة هرمية متسلسلة من العام إلى الخاص، وحتى يسهل تعلمها ويتحقق التعلم ذو المعنى لا بد من توافر شرطين أساسيين هما:

1- تقديم المفاهيم المعرفية بشكل منظم ومناسب للمستويات العقلية للطلبة.

2- أن تــرتبط المـــادة التعليمية ومفاهيمها بحياة المتعلمين، وأن يكون لها معنىً مفيداً بالنسبة إليهم(حمدان ، 1981).

لـــذلك فقـــد جاءت نظريته بنمط تعليمي يقدم أساليب واضحة للمعلمين لاختيار المعلومات الجديدة وتنظيمها وعرضها، وهذا النمط هو المنظم المتقدم.

ويقتـــرح أوزوبل(Ausubel) على المعلمين استخدام نمط المنظمات المتقدمة (Advanc Organizers) وذلك حتى يتم تزويد المتعلمين بالخلفية المعرفية المناسبة ليتمكـــنوا مـــن ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة ودمجها في البنية المعرفية (Ausubel, 1963).

مفهوم المنظمات المتقدمة:

تعتبـــر المـــنظمات المتقدمة مقدمات عامة شاملة تحتوي معلومات أكثر عموميةً وتجـــريداً وشـــمولاً مـــن المعلومات التي تتضمنها المادة العلمية، وتقدم للمتعلمين قبل معالجـــة هـــذه المادة لتعمل كمبادئ أو قواعد أو تعميمات تسهل اندماج المادة التعليمية الجديدة في البنية المعرفية الراهنة للمتعلم(نشواتي، 1985).

ويعـــرّفها الفرحان بأنها: تلك المقدمات أو المواد التمهيدية المختصرة التي يزود بهـــا المعلـــم طلابه في بداية الموقف التعليمي حول بنية الموضوع والمعلومات المراد معالجتها، وذلك بهدف تسيير عملية تعلم المفاهيم ذات العلاقة بالموضوع من خلال ربط أو ردم المســـافة بين ما لدى المتعلمين من معرفة سابقة، وما يحتاجون إلى معرفته من جديد (الفرحان، 1984).

أهمية المنظمات المتقدمة:

تكمـن أهمـية نمط المنظمات المتقدمة في قدرته على تحقيق الأهداف التربوية التالية :

1- مساعدة الطلبة على زيادة عمليات المعالجة الذهنية والارتقاء بها، وذلك بالبعد عن الصم والحفظ، وتدريبهم على ممارسة عمليات الدمج والربط وتكامل المعرفة مع الخبـرات السـابقة والموجـودة لديهم وفق أطر معرفية منظمة لمساعدتهم على استحضـارها ونقلهـا للمواقف والخبرات الجديدة(قطامي وأبو جابر وقطامي، 2002).

2- تسـهيل فهـم واسـتيعاب وتعلم المادة التعليمية من قبل المتعلم(أبو زينة وحداد، 1982).

3- تسـهيل تذكـر المـادة التعليمـية فيما بعد، حيث يسهل على العقل تذكر المبادئ والمفاهـيم والتعمـيمات أكثـر مـن تذكر التفاصيل الدقيقة للمعلومات(قطامي وقطامي،1998).

4- تنظيم عملية التعلم وإغنائها.

5- تسهيل مهمة نمو المفاهيم الوظيفية وإيضاح المفاهيم الغامضة.

6- مساعدة الطلبة على تحقيق وإيجاد بنية معرفية تتصف بالثبات والوضوح(حمدان، 1981).

7- بـيان مـدى التشـابه والاخـتلاف بـين المفاهيم والأفكار المتصلة ذات العلاقة بالموضـوع الموجود في البنية المعرفية السابقة للمتعلم، وبين المفاهيم والأفكار الجديدة(نشواتي، 1984).

8- المـنظمات المـتقدمة هي بمثابة جسر يربط بين ما يعرفه المتعلم وما يحتاج إلى معرفته قبل أن يتعلم(Ausubel, 1970).

9- تعمـل على زيادة فهم ما يتعلمه الطالب وتقليل عملية الفهم الخاطئ للمفاهيم وذلك عن طريق تقديم تعميمات وإطارات للمفاهيم الصحيحة.

10- تعمل على تذكير المتعلم بالعلاقات بين الأجزاء المختلفة للمواضيع التي درسها خلال عملية التعلم.

11- توضح العلاقات بين المفاهيم والمبادئ العلمية(الفرحان، 2005).

أنواع المنظمات المتقدمة:

ميّز اوزوبل(Ausubel) بين نوعين من المنظمات المتقدمة يمكن استخدامها من قبل المدرس أو المحاضر وهما:

1- المنظم الشارح: يستخدم عندما يكون موضوع الدرس جديداً تماماً على المتعلمين، ويتضمن حقائق وبنى مفاهيمية ومبادئ غير مألوفة لديهم، بحيث يعمل هذا المنظم كمرتكزات فكرية قابلة للربط بالأفكار الموجودة في البنية المعرفية عندهم من جهة، وتفصيلات المادة التعليمية من جهة أخرى. ودور المعلم وفق هذا النوع هو تقديم الدعائم الأساسية للمتعلمين، وتشمل تعريفات المفاهيم وتوضيحها بحيث يمكن أن تشكل هذه التعريفات منظمات تمهيدية خاصة إذا اشتملت على جوهر المفهوم الأساسي والخصائص المميزة له، واستخدمت عبارات مألوفة لدى المتعلمين.

2- المنظم المقارن: ويستخدم هذا النوع في تنظيم تعلم مادة تعليمية مألوفة نسبياً للمتعلمين، حيث تتوفر لديهم بعض الخبرات السابقة في بعض جوانبها، ويهدف هذا المنظم إلى زيادة قدرة المتعلمين على التمييز بين الأفكار الجديدة والأفكار المتعلمة سابقاً، وذلك بإظهار التشابهات والاختلافات الرئيسية بينهما إضافة إلى إيجاد مرتكزات فكرية لتفاصيل المادة التعليمية(مرعي والفرحان وبلقيس والعلي، 1984؛ Joyse & weil, 1972).

وكذلك ميّز اوزوبل(Ausubel) بين الأنواع المختلفة للتعلم في بعدين مستقلين هما:

البعد الأول: وهو البعد المتعلق بطرق تقديم المعلومات والخبرات؛ فالمتعلم يكتسب المعلومات والخبرات عن طريق نوعين من أنواع التعلم هما:

1- التعلّم الاستقبالي: وهو تعلم يقدم فيه المحتوى الكلي للمادة المتعلمة بشكلها النهائي للمتعلم.

2- الــتعلّم الاستكشـــافي: وهــو تعلم لا يعطى فيه المحتوى الرئيسي للمادة المتعلمة للمــتعلم، بــل يطلــب منه أن يكتشفــه بنفسه قبل أن يستوعبــه ببنيته المعرفية (Ausubel,1978).

الــبعد الثانـــي: وهــو الــبعد المتعلق بالأساليب التي يستخدمها المتعلم لدمج المعلومات الجديدة وربطها ببنيته المعرفية والعقلية، وهي على نوعين:

1- أســاليب استظهارية: وتحدث عندما يقوم المتعلم بحفظ المعلومات أو صمها آلياً دون أن يربطها ببنيته المعرفية.

2- أســاليب ذات معنى: وتتضمن هذه الأساليب ربط المهمة التعليمية الجديدة بطريقة مــنظمة بمــا يعــرفه المــتعلم سابقاً، حيث يعتمد التعلم ذو المعنى على وجود مرتكزات فكرية ثابتة لها صلة بالمادة المتعلمة وموجودة في البنية المعرفية لدى المتعلم(Ausubel,1963).

وينتج من البعدين السابقين أربعة أنواع من التعلم الصفي هي :

1- الــتعلّم الاستقبالي الاستظهاري(Rote Reception Learning): ويحدث عندما يقــدم المحتوى بشكله النهائي للمتعلم، فيقوم بصم المعلومات واستظهارها دون أن يربطها ببنيته المعرفية(Ausubel, 1978).

2- الــتعلّم الاستقبالي ذو المعنى(Meaningful Reception Learning): ويحدث عندما يقدم المحتوى الأساسي للوحدة التعليمية بشكله النهائي إلى المتعلم، ويطلب فقــط مــنه أن يذوتــه(يــربطه بما يعرفه سابقا) بطريقة منظمة ذات معنى في المجالات ذات العلاقة ببنيته المعرفية، ثم استرجاعه فيما بعد عن طريق الاحتفاظ ليكون أساساً لتعلم مادة جديدة ترتبط به لاحقاً(Ausubel, 1978).

3- التعلّم الاستكشافي الاستظهاري(Rote Discovery Learning): ويحدث عندما يقــوم المتعلم باكتشاف المحتوى الأساسي للمهمة التعليمية، ومن ثم يقوم باستظهار

المعلـــومات التـــي اكتشفها، دون أن يربطها بالمعلومات والخبرات الموجودة لديه سابقاً (Ausubel, 1978).

4- الـــتعلّم الاستكشافي ذو المعنى(Meaningful Discover Learning): وفكرة هذا التعلم تتلخص في أن المحتوى الأساسي للمهمة التعليمية لا يعطى بشكله النهائي إلـــى المتعلم، بل يطلب منه أن يكتشفه بنفسه وبشكل مستقل قبل أن يربطه بطريقة منظمة وحقيقية بما لديه من خبرات ومعارف سابقة.

ويمكن توضيح هذين البعدين وما ينتج عنهما من أنواع التعلم المختلفة من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم(1)

الأنواع المختلفة للتعلم عند اوزوبل(Ausubel)

البعد الثاني / البعد الأول	التعلّم الاستقبالي	التعلّم الاستكشافي
الأساليب الاستظهارية	التعلّم الاستقبالي الاستظهاري	التعلّم الاستكشافي الاستظهاري
الأساليب ذات المعنى	التعلّم الاستقبالي ذو المعنى	التعلّم الاستكشافي ذو المعنى

ويلتـــزم اوزوبل(Ausubel) بالتعلم الاستقبالي ذي المعنى، وهو يقابل التعلم المقـــدم عن طريق الشرح والتلقين، حيث أن المادة المتعلمة التي يتم التوصل إليها من خلال التعلم ذي المعنى تؤدي إلى الفهم وتكون أيسر للتعلم ويمكن استبقاؤها لمدة أطول من التعلم التلقيني، كما وتكون أسهل للاسترجاع والتذكر والانتقال(Ausubel, 1963).

المراحل المتبعة عند استخدام المنظم المتقدم:

حدّد اوزوبل(Ausubel) ثلاث مراحل تعليمية يمكن اتباعها عند استخدام نمط المنظم المتقدم في عملية التدريس وهي:

1- تقديم المنظم المتقدم بعد توضيح الأهداف، والسمات المميزة مع إعطاء الأمثلة وتحديد تعريف المصطلحات.

2- تقديم المهمة أو الخبرة التعليمية(الموضوع الجديد) من خلال ترتيب الأفكار وتوضيحها في أثناء التقديم واستثارة وعي المتعلم لاستدعاء الخبرات السابقة التي ترتبط بمهمة التعلم مع المحافظة على الانتباه.

3- تدعيم النسق المعرفي وتقويته من خلال ربط المادة التعليمية الجديدة بالمادة السابقة لتسهيل عملية إدماج وتكامل المادة الجديدة مع البناء المعرفي الموجود سابقاً لدى المتعلم(قطامي وقطامي، 1998).

ويهتم اوزوبل(Ausubel) بالممارسات التي ينبغي أن يراعيها المعلم في الموقف التعليمي القائم على المنظم المتقدم وأهمها:

1- تحديد وتنويع الأساليب وألوان النشاط والوسائل التعليمية اللازمة لتيسير استخدام وتعلّم هذه المنظمات.

2- تحقيق الممارسة في التعلم القائم على المعنى(الفرحان وآخرون، 1984).

مما سبق فقد قام ديفيد اوزوبل(David Ausubel) بوضع نموذجه الذي يبحث في التعلم اللفظي ذي المعنى والذي شكل اهتمام الباحثين في ميدان المناهج وطرق التدريس، معتمداً على فكرة رئيسة مفادها أن مفهوم التعلم ذي المعنى يتحقق عندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك من المتعلم بالمفاهيم والمعرفة الموجودة لديه مسبقاً، وذلك بناء على مبدأ (اوزوبل) الموحد للتعليم، وفي هذا السياق فإن (اوزوبل) يرى أن إدراك المفاهيم والعلاقات المرتبطة بالمادة المتعلمة من قبل المتعلم والمتصلة ببنيته المعرفية تعدّ من أكثر العوامل أهمية وتأثيراً في عملية التعلم كما أنه يجعل التعلم ذا معنى.

الانتقادات الموجهة لنموذج المنظم المتقدم:

ومهما كان لهذا النموذج من مزايا إلا أنه يظل عرضة لتوجيه بعض الملاحظات، وفيما يلي بعض من أوجه النقد التي وجهت له ومنها:

1- نجد أنها قسمت التعلم ذا المعنى إلى نوعين : تعلم بالاستقبال وتعلم بالاكتشاف ولكنها أعطت أهمية كبرى للتعلم بالاستقبال، وأغفلت التعلم بالاستكشاف.

2- اهتمت هذه النظرية بالناحية اللغوية في عرض الأفكار، مما يجعلها تناسب التعليم الثانوي والجامعي أكثر من تعليم الأطفال لعدم وصولهم لمرحلة التجريد

3- ركّزت هذه النظرية على المحتوى؛ فالهدف من التربية عند(اوزوبل) هو تعليم المحتوى بما فيه من حقائق ومفاهيم ومعارف(الفرحان،2005).

4- المنظمات المتقدمة متنوعة(شارحة ومقارنة)، وتقدم بأشكال مختلفة مما يوجب أن يتوافر لدى المعلم خبرات وقدرات ومهارات محددة تمكنه من بناء المنظم المتقدم المناسب، وتقديمه للطلبة بالطريقة المناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة منه(نشواتي، 1985).

ثانياً- التعليم المبرمج والحاسوب:

أ- التعليم المبرمج:

لقد أشار التربويون إلى تنوع طرائق التعلم حيث أن أفضلها هي تلك التي تعتمد على النشاط الذاتي للمتعلم ليكون قادراً على أن يجرب بنفسه؛ فيبتكر المعارف ويكتسبها وينظم الأفكار ويربطها ربطاً منطقياً سليماً حتى يتوصل إلى الحقائق ويستنبط النتائج، وبالتالي فإن هذه الطرائق تساعد المتعلمين على الاستقلالية في التفكير، وتنمية شخصياتهم، وإكسابهم مهارات البحث العلمي المختلفة(المؤتمر الوطني، 1987).

مفهوم التعليم المبرمج:

تعدّ طريقة التعليم المبرمج إحدى الطرائق التي بنيت على أساس البحث العلمي والتجريب على يد عالم النفس التربوي الأمريكي سكنر(Skinner)، ويعرّف ولبرشرام(Wilber Schram) التعليم المبرمج على أنه: نوع من الخبرة التعليمية

التــي يحــل فــيها بــرنامج تعليمي معين محل المعلم، فيقود هذا البرنامج المتعلم إلى مجموعة من السلوكيات المخطط لها والمتتابعة بشكل إيجابي ليسلك في المستقبل طريقاً معيــناً مــرغوباً، كما وصف جانييه(Gagne) التعليم المبرمج بأنه ذلك التعليم الذي يركــز علـــى الاستجابة المبدئية والنهائية للمتعلم بشكل متسلسل يتخلله التقويم التكويني لاستراتيجيات التعلم المستخدمة(Jerry, 1972).

أمـــا دومونمولان(1977) فقد ذهب إلى اعتبار أن التعليم المبرمج هو طرائق تــربوية منهجية عديدة تركز في مجملها على أسس تجريبية، حيث تمتاز هذه الطرائق بالبحث عن نظام فعّال لعرض المفاهيم، وبالتكيف المستمر مع صعوبات الاستيعاب لدى المتعلمين، وبإسهامه الناشط، وبالتصحيح الفوري وتسلسل الخبرة نقطة تلو الأخرى.

وكذلك ينظر إلى التعليم المبرمج على أنه ذلك النوع من التعليم القائم على تقديم المـــادة التعليمية مقسّمة إلى مجموعة من الخطوات المرتبة ترتيباً متسلسلاً والمترابطة ببعضـــها الـــبعض بحـــيث يستطيع المتعلم أن يستجيب لها تدريجيا، فينتقل إلى الخطوة الجديـــدة بعد دراسة الخطوة السابقة، ويلحق كل خطوة تقويم لإخبار المتعلم عن صحة اســـتجابته أو خطـــئها، ومن ثم يتبع كل خطوة صحيحة تعزيز لاستجابته(عبد الهادي، 2004).

ويتطلب إعداد التعليم المبرمج القدرة على تحليل المادة التعليمية وتجزئتها إلى وحدات صغيرة، بحيث ترتب بطريقة منظمة تتدرج في صعوبتها حتى تصل إلى الوحدة الأكثر صعوبة، وكلما كانت الوحدات التعليمية قصيرة كلما كان ذلك أدعى للمتدرب على استيعابها والإجابة عن أسئلتها، وهذا يشجع على أن يكتشف صحة إجابته وبشكل فوري مما يعزز لديه عملية التعلم، كما أن إعداد المادة التعليمية وفق هذه الطريقة يمكّن كل متدرب من أن يسير وفق قدراته وإمكاناته الذاتية(وزارة التربية والتعليم، 2005).

مميزات التعليم المبرمج:

ويتميّز التعليم المبرمج بمجموعة من الخصائص أهمها:

1- اختصار الوقت اللازم للتعلم.

2- ترابط الموضوع وتسلسله منطقياً وبشكل يخدم فكرة محددة .

3- استثارة الدافعية للتعلم من خلال إتاحة الفرصة أمام المتعلم لاختيار المادة التعليمية المناسبة لقدراته وسرعة تعلمه واحتياجاته(عبد الهادي، 2004).

4- تنبيه المتعلم إلى الاستجابة الخاطئة، وتعزيز الاستجابة الصحيحة تعزيزاً مباشراً.

5- يعـــتمد التعلـــيم المبرمج على تقسيم المادة التعليمية إلى أجزاء صغيرة تكون بمثابة خطـــوات تســـمى كـــل خطوة إطاراً، ويتضمن كل إطار وحدة معلومات صغيرة يســـتطيع المـــتعلم أن يكتســـبها بسهولة، وينتهي كل إطار بسؤال يطلب من المتعلم الإجابة عنه.

6- يـــتطلب التعلـــيم المبرمج من المتعلم أن يكون نشيطاً متفاعلاً مع خطوات البرنامج وبصورة إيجابية(الحسين ، 1982).

7- التعـــرف إلى خصائص المتعلمين، وخاصة الخلفية العلمية، والخبرات السابقة التي يبنى عليها تعلم المادة الجديدة، ومراعاة الفروق الفردية كسرعة التعلم وأسلوبه.

8- اشـــتمال تطبـــيقات التعليم المبرمج على المراحل الابتدائية، والإعدادية، والثانوية، والجامعـــية، حـــيث يتم عن طريق تعليم مساق كامل، أو مجموعة أجزاء أو جزء واحد من مساق معين.

9- تنمـــية قـــيمة الاعتماد على النفس، إذ إن المتعلم مطالب أن يكتشف بنفسه المعرفة اللازمة حتى يتم المعنى الوافي لها(الطويجي، 1987).

مبادئ التعليم المبرمج:

يســـتند التعلـــيم المبرمج على مجموعة من المبادئ الواضحة التي توصل إليها سكنر(Skinner) من خلال بحوثه المعملية، وهذه المبادئ هي:

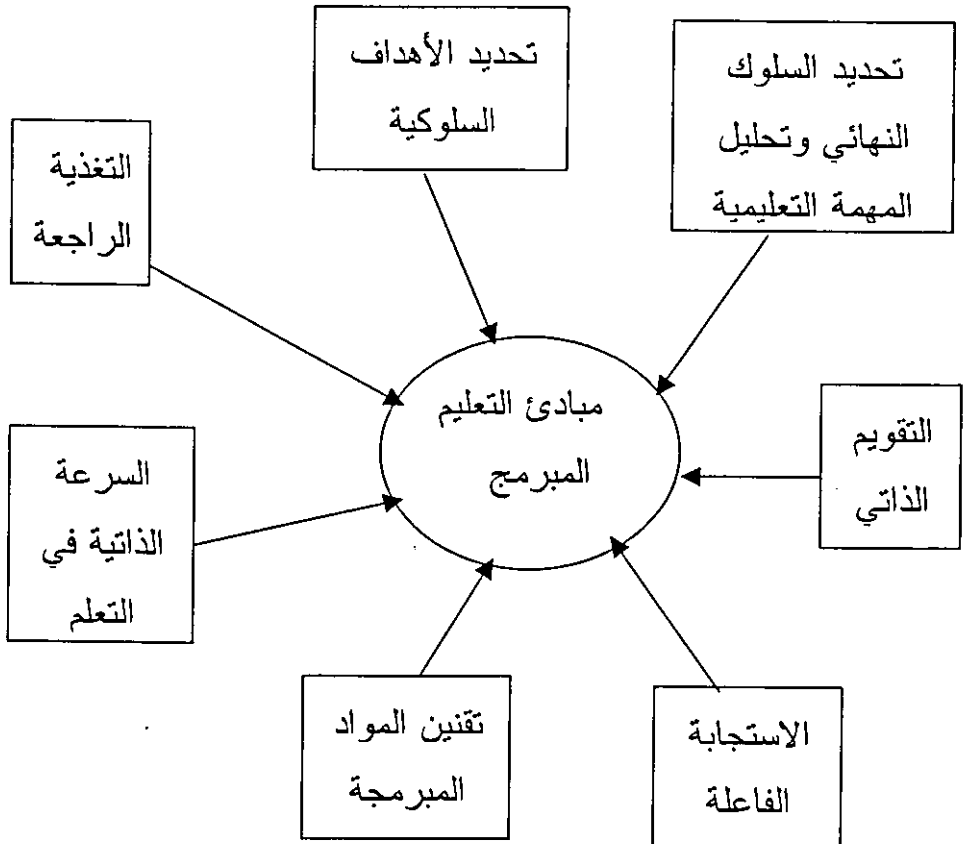
1- تحديد الأهداف السلوكية الخاصة للمادة التعليمية.

2- السرعة الذاتية في التعلم بحسب قدرات المتعلم.

3- الاستجابة الفاعلة والمشاركة الإيجابية من قبل المتعلم مع الموقف التعليمي.

4- التقويم الذاتي حيث يستطيع المتعلم أن يكتشف أخطائه بنفسه.

5- تجريب المواد المبرمجة وتقنينها وتطويرها وذلك قبل استخدام البرنامج بصورته النهائية(عليان وعبد الدبس، 1999). والشكل التالي يوضح هذه المبادئ:



شكل رقم(1)

مبادئ التعليم المبرمج

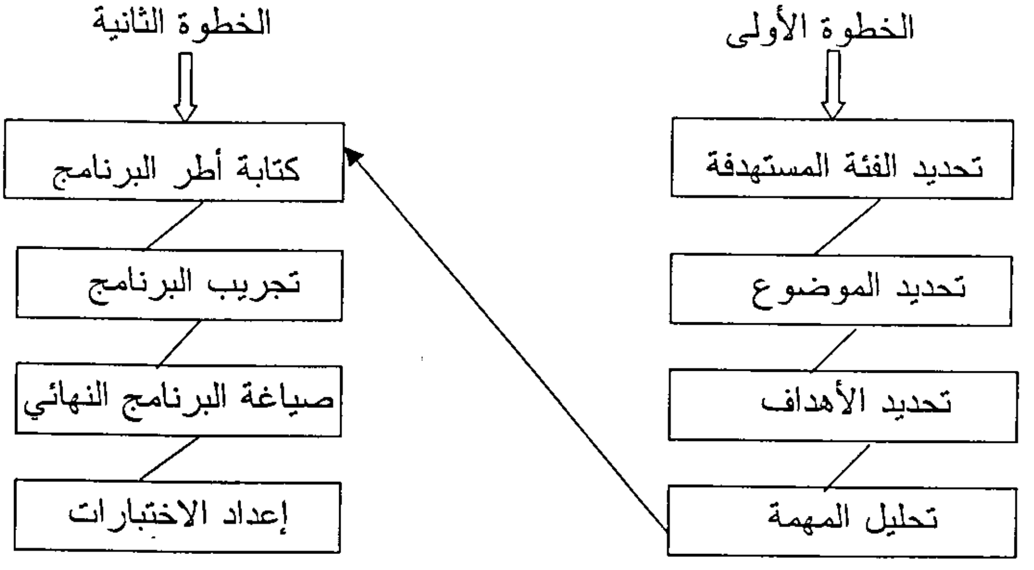
مراحل إعداد البرنامج التعليمي(خطوات التعليم المبرمج):

يحتاج إعداد البرنامج إلى جهد ووقت كبيرين، حيث أن البرنامج الجيد يتطلب عناية فائقة في تحديد الأهداف، وتحليل المحتوى، وكتابة الأطر وتنظيمها بشكل متسلسل من السهل إلى الصعب، ومن العام إلى الخاص، حسب ما تقتضيه البنية المعرفية للمادة التعليمية، وتمر عملية الإعداد بمرحلتين رئيستين حتى يصل البرنامج إلى صورته النهائية، وهاتان المرحلتان هما:

أولاً- مرحلة التخطيط: وتشمل هذه المرحلة تحديد كل من الفئة المستهدفة، والمادة التعليمية، وأهداف البرنامج، ونقطة البداية عند المتعلمين، وتحليل المهمة التعليمية.

ثانياً- مرحلة كتابة البرنامج: وتتم هذه المرحلة من خلال كتابة أطر البرنامج، وتجريب البرنامج وتعديله، وصياغته بصورته النهائية، ثم إعداد الاختبارات المرافقة له(مرعي والحيلة، 1998).

والشكل التالي يوضح هذه الخطوات:



شكل رقم(2)

خطوات التعليم المبرمج

سلبيات التعليم المبرمج:

تتلخص سلبيات أسلوب التعليم المبرمج في النقاط الآتية:

1- يرى البعض أن طول البرامج التعليمية واعتماد الخطوات المتسلسلة يخلق مللاً عند المتعلمين(عيادات، 2004).

2- يتطلب التعليم المبرمج تكاليف باهظة، وجهوداً جماعية من خلال المقررات التعليمية التي بدورها توفر الخبرة الكافية لمعدي تلك البرامج(عيادات، 2004).

3- التعليم المبرمج أسلوب يقتصر على تزويد المتدرب بالمعلومات والمهارات فقط؛ أي أنه يهتم بالجانب المعرفي والحركي دون النظر إلى الجانب الوجداني أو العاطفي.

4- إن التدريب على هذا الأسلوب يصبح آلياً(ميكانيكيا) يهتم فيه المتدرب بالاستجابة بصورة آلية لكل إطار على حدة دون أن يحيط بأهداف البرنامج إحاطة كاملة، كما أنه يفتقد الجانب الإنساني حيث إن التفاعل يكون بين المتدرب ومادته ووسائل تعلمها فقط(وزارة التربية والتعليم، 2005).

لقد طبّق أسلوب التعليم المبرمج في الأردن على مواد دراسية معينة كالعلوم والرياضيات وغيرهما، أما في مادة اللغة العربية فإن البحوث والدراسات المتعلقة بتطبيق هذا الأسلوب وغيره من الأساليب الحديثة تواجه نقصاً واضحاً، مما قاد معلمي اللغة العربية في الميدان والمديرين والمشرفين التربويين إلى أن الضعف الحاصل لدى المتعلمين في تعلم فروع هذه اللغة ناتج عن التمسك بالطرائق الاعتيادية في التدريس دون اللجوء إلى تحسينها، ولا سيما في مادة النحو حيث يبدو الضعف الشديد عند المتعلمين جلياً في تعلم واستيعاب مهارات هذه اللغة (الجزازي، 1990).

ب- الحاسوب:

أما في مجال الحاسوب فإن التطور المتسارع والكبير في تكنولوجيا التعليم جعل معايير الجودة التعليمية تتأثر بظهور مدى وكيفية استخدام المستحدثات التكنولوجية، وقد أصبح معيار الإتقان هو المعيار الأول لنظم التعليم، وظهرت مجموعة من المفاهيم المتنوعة من بينها: التعليم المفرد أو التعلم الذاتي، والتعليم بمساعدة الحاسوب / الكمبيوتر(Computer Assisted Instruction)، وتكنولوجيا الوسائل المتعددة (Multimedia Technology)، فقد أدت هذه المستحدثات التكنولوجية إلى التقدم في مجال استخدام الكمبيوتر من أجل تحسين الممارسات التعليمية بصورة منظمة تسمح بزيادة فاعلية وكفاءة المواقف التعليمية المختلفة(عبد المنعم، 1996).

ويـــتطلب توظيف الحاسوب وبرمجياته كوسيلة تعليمية من المعلم تحديد حاجات الأفــراد المتعلمــين، وتحديــد الأهداف وترجمتها إلى أنشطة تعليمية تتناسب وفردية المواقف التعليمية، وكذلك تغيير دور المعلم من ملقن ومرسل للمعلومات ليصبح عضواً مشـــاركاً في العملية التعليمية وميسراً لها مع أطراف أخرى أهمها المتعلم، والحاسوب وبرمجياته(إسماعيل، 2003).

وينظـــر إلى الحاسوب التعليمي على أنه جهاز كأجهزة الحواسيب الأخرى في تـــركيبه، وما يميزه عن غيره من أجهزة الحواسيب هو نوع البرمجيات التي يستخدمها ممـــا يجعلـــه أداة طيعة في يد المعلم والمتعلم، حيث أن البرمجيات التي يستخدمها هي عـــبارة عن مواد تعليمية يتم تصميمها وإعدادها من قبل فريق مختص، كما يتم إنتاجها وتدريســـها بواسطة أجهزة الحاسوب، ودور الحاسوب التعليمي في هذه الحالة هو تقديم وعرض المادة التعليمية بطريقة معينة، وبأسلوب جديد ومتفاعل مع المتعلم(منشورات جامعة القدس، 1995).

دور الحاسوب في التعلم الذاتي:

يعـــد التعلـــيم بالحاسوب أحد أساليب التعلم الذاتي، فهو يعمل على منح المتعلم الفردية في التعلم وفقا لقدراته والوقت المتاح له، ويعمل على مساعدته في الانتقال من خطوة إلى خطوة، وفي التعمق في الدراسة، كما ويساعد المتعلم في اكتساب الاستجابات المستقلة في تعلمه الخاص(Geraldin, 1980).

يظهـــر دور الحاسوب كوسيلة تعليمية في تأكيد الاتجاهات التربوية الحديثة على الـــتعلم الذاتي، وكيفية التعلم، وعلى زيادة مسؤولية الفرد المتعلم عن نفسه، حيث أصبح دور المعلـــم يركـــز علـــى إتاحة الفرصة أمام المتعلم للمشاركة في العملية التعليمية، وإكسابه مهارات البحث الذاتي والتواصل والاتصال، واتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بالـــتعلم، ودمجه بنشاطات تربوية متنوعة منهجية ولا منهجية تؤدي إلى بلورة مواهبه، وتفجـــر طاقاتـــه، وتنمية قدراته، وتعمل على تكامل شخصيته(Novak & Gowin, 1984).

كما ويبرز دور الحاسوب في العملية التعليمية كذلك من خلال الحاجة إلى تطبيق مـبدأ تفريد التعليم ليتماشى وقدرات الفرد المتعلم واحتياجاته، ومراعاة الفروق الفردية بـين مجموعة المتعلمين، وذلك نظراً لإمكانات الحاسوب الهائلة والمتكاملة والتي تجمع بـين أكثـر من ميزة من ميزات التعليم المختلفة، إضافة إلى إمكانية برمجة المحتوى التعليمـي بصـورة متتابعة سيكولوجياً ومنطقياً والعمل على توفير التفاعل المباشر مع المتعلم، مما يجعل دور الحاسوب شبيهاً إلى حد ما بدور المعلم(القلا، 1985).

وهـناك مجمـوعة مـن الأنماط والاستراتيجيات المتنوعة في إيصال المحتوى التعليمـي وتنظـيمه مـن خـلال الحاسـوب مـن أبـرزها: - التعليم الخصوصي (Tutorial) - الـتدريـب والممارسـة(Drill & Practive) - الألعـاب التـربويـة(Games) - المحاكـاة(Simulation) - الحـوار(Dialogue) (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1985).

التعلم بالحاسوب :

لقـد تعددت المصطلحات اللغوية لوصف كيفية استخدام الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية، ولعـل أكثرها عموميـةً وذيوعاً مصطلح التعلـم بمساعدة الحاسوب (Computer Assisted Instruction Or CAI)، ومـن بـين المصطلحات التي بـرزت فـي الأدب التربوي المتصل باستخدام الحاسوب في التعليم : مصطلح التعليم المـدار بالحاسـوب:(Computer Managed Instruction Or GM) ومصطلح التعلـيم القائم على الحاسوب: (Computer Based Instruction /Education Or CBI) ومصطلح التعلم القائم على الحاسوب: (Computer Based Learning Or CBL) ويشـيع هذا المصطلح في الدراسات التربوية. وعلى الرغم من وجود بعض الاخـتلافات بين تلك المصطلحات فإن مصطلح التعليم المدار بالحاسوب بصورة عامة يشـير إلـى اسـتخدام الحاسوب ليكون مساعداً للمدير أو المعلم في الأعمال التعليمية والتنظيمية والإدارية.

ويقـــوم الحاســـوب وفـــق مصـــطلح التعلم من الحاسوب(Learning From-Computer) بـــدور الـــوعاء / مصـــدر المعلومات، أو بدور المختبر(Testing) لقدرات المتعلم، وتشمل أنماط برمجيات الحاسوب المستخدمة في هذا المجال برمجيات التعلم الخصوصي، وبرمجيات التدريب والممارسة، ويعتبر هذا النموذج من أكثر أنماط اســـتخدام الحاسوب شيوعاً، ومن أشهر وسائله ما يسمى بـــ(التعليم بمساعدة الحاسوب CIA)، وفـــي هـــذا النمط يستخدم الحاسوب إما ليتعلم المتعلم استعمال برمجية تعليم خصوصـــــي، أو لتـــزويد المتعلم بتدريبات وأنشطة إضافية متصلة بمهارة معينة، وذلك باستخدام برمجية التدريب والممارسة(Kulik & Bangert, 1985).

إن مهارة استخدام وتوظيف الحاسوب في المواد الدراسية والتدريس تعدّ من أهم المهارات التدريسية الحديثة، حيث تؤدي هذه المهارة إلى التجديد والخروج من الروتين المتكـــرر والـــرتيب الـــذي يطغى غالباً على الأداء التدريسي داخل حجرات الدراسة، وتعمـــل على تحسين فرص العمل المستقبلية وذلك من خلال تهيئة الطلبة لعالم يتمحور حـــول التقنيات المتقدمة، وتجعل التعليم أسهل وأسرع وأكثر ملاءمة، وتنمي المهارات العقلـــية والمعرفية مثل جمع البيانات وتحليلها وتركيبها، وعقد المقارنات في المحتوى المعرفي، وحل المشكلات، والتفكير الناقد(ودوثري، 1987).

الاتجاهات نحو الحاسوب:

ترتبط الاتجاهات بالجوانب الانفعالية ذات العلاقة بكراهية أشياء أو أحداث معينة أو المـــيل إلـــيها، حيث أن لها أهمية تربوية وتعليمية واضحة؛ فالميل نحو موضوع ما يتضـــمن محـــبة ذلـــك الموضوع، وبالتالي تمكن الفرد من بناء خبرات إيجابية حول المواضيع المتعلمة مما يسهل فهمها(قطامي، 1998).

ويمكن تعريف الاتجاهات(Attitudes) بأنها: مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالـــية والســـلوكية التي تتصل باستجابة الفرد نحو قضية أو موضوع أو موقف، وكيفية تلك الاستجابات من حيث القبول أو الرفض(زيتون، 1996).

وكــذلك ينظــر للاتجـــاه على أنه حالة من الاستعداد العصبي النفسي تنتظم من خلالـــه خبــرة الشــخص، وتكون ذات تأثير على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقــف التي تستثير هذه الاستجابة(البورت، G. Allport) مشار إليه في(محمد، 2000).

لقد أثبتت العديد من الدراسات أن استخدام الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية مهــم من ناحية معرفة ميول الطلبة لتقبل التعلم باستخدام التكنولوجيا، حيث إن استخدام البــرامج التعليمية المحوسبة لاقى استحسانا ودعما من قبل المتعلمين، كما أنه يزيد من تحســين الأداء وخاصــــة في النواحي التطبيقية أثناء حل المشكلات، وهذا يدل على أن اســتخدام الحاســوب فـــي التعلم والتعليم سيكون له الأثر الإيجابي إذا صمم البرنامج المحوســب بمــا يتناســب وحاجات الطلبة وميولهم مما يترك لديهم ردود فعل عاطفية إيجابــية، أمــا إذا كان البرنامج سهلا جدا أو صعبا جدا فإنه يصيب المتعلم بالملل أو الإحباط، والذي سيؤدي إلى تكوّن اتجاهات سلبية نحو التعلم باستخدام الحاسوب، فيجب بالتالــي توليد اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو استخدام الحاسوب وتطبيقاته وإدراك مــزاياه، إذ يشكل ذلك ضرورة عصرية لما للاتجاهات من أثر في استخدامه الاستخدام الفعلي والإقبال عليه والاستفادة من مزاياه(أبو شرار، 1996).

ميزات استخدام الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية :

علـــى الرغم من الانتقادات التي يمكن أن توجه لاستخدام الحاسوب سواء أكان ذلــك في بيئة العمل أو التعليم، إلا أن أنظمة التعلم بالحاسوب تمتاز بمزايا هامة تبرز جلية عند الاستخدام العملي للحاسوب في التربية والتعليم، ومن هذه الميزات:

1- اختصار الوقت وتوفير الجهد اللازمين للتعلم.

2- تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة الفورية عند استجابته خلال الموقف التعليمي.

3- قيام المتعلم من خلال الحاسوب بعملية التقويم الذاتي.

4-اختفاء عناصر الرهبة والخجل من نفس المتعلم.

5- يهيء الحاسوب بيئة تعليمية تحاكي الواقع من خلال أسلوب المماثلة أو المحاكاة.

6- يســاهم الحاســوب فــي زيادة ثقة المتعلم بنفسه، وينمي لديه مفهوماً إيجابياً للذات (Irvin, 1986; louzon & moore, 1989).

7- إثارة التشويق والدافعية لدى المتعلم، وذلك من خلال ما يقدمه الحاسوب من تعزيز للاستجابات.

8- تحقيق مبدأ مراعاة الفروق الفردية من خلال تفريد التعليم.

9- يســمح الحاســوب بســيطرة المــتعلم خلال عملية التعلم؛ فالمتعلم يستطيع ترتيب الــوحدات والبحث عن المعلومات والوقت الذي يريد أن ينتقل بعده للاختبارات وسماع الأصوات، وكل ذلك بحسب قدراته ورغباته(Hannafin & Peek,1988).

سلبيات الدروس التعليمية المصممة على الحاسوب:

ومهما كان للدروس التعليمية المحوسبة من مزايا، إلا أنها تظل تحتمل بعض أوجه القصور والتي يمكن أن تتلخص فيما يلي:

1- الاعتماد وبشكل كبير على القراءة والمهارات المرئية في الدروس المحوسبة.

2- تقليل إمكانية فرص التعلم التصادفي والتي يمكن أن يستفيدها المدرس من حادثة أو سلوك طالب ليوضح فكرة ما.

3- استقبال المدخلات المبرمجة التي يتعرف عليها البرنامج فقط، وعدم إمكانية مراعاة ظروف الطلبة النفسية والاجتماعية والانفعالية.

4- استخدام رسوم غير واقعية وبعيدة عن العالم الحقيقي في الدروس المحوسبة.

5 - ارتفاع أسعار الآلات والأجهزة، فالدروس المحوسبة بحاجة لأدوات متخصصة، وعلى الرغم من تدني أسعارها في الوقت الحاضر إلا أنها تبقى مرتفعة الثمن، ولا يستطيع كل الطلبة امتلاكها(عيادات، 2004).

ويشــار إلــى أن المعلمــين العــرب في منأى بعيد عن المشاركة في التخطيط لاســتخدام بــرمجيات التعلم وإنتاجها، على الرغم من اعتقاد التربويين أن المعلمين هم الأقــدر على القيام بذلك من حيث خبرتهم في انتقاء وعرض المادة التعليمية للمتعلمين (الفار، 1998).

كمـــا وينظـــر إلى أن تصميم وإنتاج البرامج التعليمية باستخدام الحاسوب يعتبر مســـاهمة في التخلص من مشكلة بقاء النظم التعليمية العربية أكثر فقراً في استخدامات الكمبيوتر في عمليتي التعلم والتعليم(منصور، 1992).

والأجـــدر أن الحاسوب في الميدان التربوي لا يصح أن يظل ترفاً تعليمياً دون فائـــدة حقيقـــية، بل يجب أن ينظر إليه على أنه وسيلة ومنهج تبنى من خلاله وحدات المقرر التعليمي كاملة(الفرجاني، 1998).

2.2 الدراسات السابقة:

لقد أجريت العديد من الدراسات المحلية والعالمية لمعرفة أثر كل من المنظم المتقدم والحاسوب في تحصيل الطلبة في المواد الدراسية المختلفة، وقد تناولت هذه الدراسة ما جاء من تلك الدراسات في مجال اللغة العربية، والمواد الأخرى مصنفة إلى أربعة أقسام:

أولاً- الدراسات التي تناولت المنظم المتقدم في المواد الدراسية المختلفة.

ثانياً- الدراسات التي تناولت المنظم المتقدم في اللغة العربية.

ثالثاً- الدراسات التي تناولت الحاسوب في المواد الدراسية المختلفة.

رابعاً- الدراسات التي تناولت الحاسوب في اللغة العربية.

وفـــيما يلـــي عـــرض موجز لمجموعة من تلك الدراسات مرتبة حسب تسلسلها الزمني كما يلي:

أولاً- الدراسات التي تناولت المنظم المتقدم في المواد الدراسية المختلفة:

هـــناك العديـــد من الدراسات التي تناولت أثر المنظم المتقدم في المواد الدراسية المختلفة للكشف عن فاعلية هذا النموذج في تدريس تلك المواد، وقد عثرت هذه الدراسة على مجموعة من تلك الدراسات التي تم تصنيفها على النحو الآتي:

لمعـــرفة أثر المنظمات المتقدمة في تدريس بعض المواد الجامعية أجرى الياس (2001) دراســـة هـــدفت إلـــى معرفة أثر استخدام المنظمات المتقدمة في التحصيل الدراسي لطالبات الجامعة في مادة أسس المناهج، كما هدفت إلى معرفة أثر التخصص (الفـــرع الأدبـــي والفرع العلمي)، حيث تكونت عينة الدراسة من (120) طالبةً من طالـــبات المســـتوى الثانـــي في كلية التربية بجامعة الملك فيصل، وتم توزيعهن على مجموعتـــين: الأولى تجريبية مكونة من(30) طالبة من الفرع العلمي و(30)طالبة مـــن الفـــرع الأدبـــي، والثانـــية ضـــابطة مكـــونة من(30) طالبة من الفرع العلمي و(30)طالـــبة مـــن الفرع الأدبي، واستخدمت الباحثة اختباراً تحصيلياً كتابياً جاء في صورته النهائية مكوناً من(100) مفردة خصص لكل منها علامة واحدة.

ولاختـــبار فرضيات الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار(T-Test)، حيث دلـــت النـــتائج علـــى وجـــود فـــروق ذات دلالة إحصائية عند($\alpha \leq 0.05$) بين أداء المجموعتين على الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما دلت النتائج على أن الطالـــبات فـــي المجمـــوعة التجريبية من التخصصات العلمية والأدبية قد استفدن من المـــنظمات المـــتقدمة، وقد أوصت الدراسة في ضوء نتائجها بضرورة اعتماد أسلوب التعلم ذي المعنى في التعليم الجامعي وذلك من خلال استخدام المنظمات المتقدمة.

أمـــا دراسة المغربي(1999) فقد هدفت إلى معرفة أثر استخدام المنظم المتقدم فـــي التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات لدى الطلبة في مادة الرياضيات مقارنة بالطريقة الاعتـــيادية، وتكونت عينة الدراسة من(266) طالباً وطالبةً من طلاب الصف العاشر فـــي مـــنطقة بـــيت لحم موزعين على مجموعتين: الأولى ضابطة ودرست بالطريقة الاعتيادية، والثانية تجريبية ودرست باستخدام المنظم المتقدم.

وقـــام الـــباحث بتصـــميم دروس وحدة دراسية من مادة الرياضيات على شكل مـــنظمات مـــتقدمة لتدريســـها للطلبة، وبعد الانتهاء من تدريس المجموعتين التجريبية والضـــابطة تقدمت المجموعتان لاختبار تحصيل بعدي فوري، وبعد أسبوعين تم إعادة الاختـــبار نفسه للمجموعتين، واستخدم الباحث اختبار(T) وذلك بغرض تحليل نتائج

الاختبار، حيث دلت النتائج على أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسـطات أداء الطلبة في المجموعتين وذلك على الاختبارين الفوري والمؤجل ولصـالح المجموعة التجريبية، وقد أوصى الباحث بضرورة تدريب المعلمين على بناء المنظمات المتقدمة، واستخدامها عند تدريس المفاهيم.

وقامـت كيركمان(Kirkman, 1997) بدراسة لاختبار أثر المنظم المتقدم في تحصـيل الطلـبة في موضوع الغذاء والتغذية، وتكونت عينة الدراسة من(32) طالباً وطالـبةً مـن طلبة مدرسة فيرهوب الثانوية بولاية ألاباما(Fairhope-Alabama)، وتـم تقسـيم عيـنة الدراسة إلى ثلاث مجموعات متكافئة: المجموعة الأولى ودرست باسـتخدام المنظم المتقدم المقارن الشفوي، والمجموعة الثانية ودرست باستخدام المنظم المـتقدم مع إعادة صياغته من قبل الطلبة، وأما المجموعة الثالثة فقد درست باستخدام الطريقة الاعتيادية المعتادة، وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي من نوع الاختيار مـن مـتعدد حيث قدم للطلبة بعد الانتهاء من عملية التدريس، وبعد أسبوعين تم إعادة الاختبار نفسه.

وبغـرض تحليل نتائج الاختبار استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي المصاحب (Tow Way ANCOVA)، حيث دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعات الثلاث على الاختبار التحصيلي الفوري والمؤجل.

وأجـرى بنـي عطـا(1995) دراسـة هدفت إلى أثر المنظم المتقدم في تعلم واحتفاظ الطلبة بالمفاهيم الاجتماعية مقارنة بالطريقة الاعتيادية، كما هدفت الدراسة إلى معـرفة أثر الجنس ونوع المفاهيم الاجتماعية(التاريخية، الوطنية، الجغرافية)، وتكون مجـتمع الدراسـة من جميع طلبة الصف التاسع في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تـربية محافظـة عجلون للعام الدراسي(1994 / 1995) حيث بلغ عددهم(1695) طالـبا وطالـبة، وأمـا عينة الدراسة فتكونت من ثمان شعب تم تقسيمها عشوائياً إلى

مجموعتـــين: أربع شعب تجريبية وعدد الطلبة فيها(98) طالباً وطالبةً، وأربع شعب ضابطة وعدد الطلبة فيها(98) طالباً وطالبةً.

وقد درست المجموعة التجريبية باستخدام المنظم المتقدم، أما المجموعة الضابطة فقـــد درســـت باســـتخدام الطريقة الاعتيادية، وبعد الانتهاء من عملية التدريس تقدمت المجموعـــتان لاختـــبار تحصـــيل فوري، وبعد أسبوعين تقدمت المجموعتان لاختبار تحصـــيلي مـــؤجل، وقـــام الـــباحث باســـتخدام تحليل التباين الثنائي(Two- Way- ANCOVA) وذلـــك لاختبار فرضيات الدراسة، وبعد التحليل أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء الطلبة في المجموعتين على الاختبار الفوري والمؤجل ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فـــروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس ولصالح الإناث، ودلت النتائج كذلك على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى نوع المفاهيم الاجتماعية، وقد أوصت الدراســـة باســـتخدام المنظم المتقدم في تدريس المفاهيم الاجتماعية، وضرورة تدريب المعلمين على استخدامها، كما وأوصت بإجراء البحوث والدراسات في هذا المجال على طلبة المرحلة الثانوية.

كمـــا أجرى أوليري(O'leary,1995) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الخرائط المفاهيمـــية كأســـلوب مـــنظم مـــتقدم في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم، وتكـــوّنت عيـــنة الدراســـة من(89) طالباً وطالبةً مقسمين إلى مجموعتين عشوائياً: المجمـــوعة التجـــريبية وتكونت من(44) طالباً وطالبةً حيث درست باستخدام المنظم المـــتقدم، والمجموعة الضابطة وتكونت من(45) طالباً وطالبةً حيث درست باستخدام الطريقة الاعتيادية.

وقد قام الباحث بتصميم منظم متقدم لوحدة الكائنات الحية وآخر لوحدة المحاليل، واســـتمرت مـــدة التدريس ستة أسابيع، وأما أداة الدراسة فتكونت من اختبار من نوع الاختـــيار من متعدد، كما استخدم الباحث اختبار(T-Test) وذلك بغرض تحليل نتائج

الدراسة حيث دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المنظم المتقدم.

وقام أبو زينة وحداد(1982) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر المنظم المتقدم في زيادة الاحتفاظ بالتعلم الآني والمؤجل في مبحث القضية الفلسطينية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي الأدبي، وتكوّنت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات متكافئة مكونة من (138) طالبة، حيث درست المجموعة الأولى بالطريقة الاعتيادية، ودرست المجموعة الثانية بطريقة المنظم المتقدم بعد أن تمت مناقشته والإشارة إليه أثناء عرض المادة، ودرست المجموعة الثالثة باستخدام المنظم المتقدم دون مناقشة، وصمم الباحثان لأغراض الدراسة منظماً متقدماً من النوع المقارن، وكذلك تم استخدام اختبار من نوع الاختيار من متعدد مكون من(30) فقرة وذلك بغرض قياس تحصيل الطلبة على مستويات الاستيعاب والمعرفة والتطبيق.

وبغرض تحليل نتائج اختبار التحصيل البعدي الآني، واختبار التحصيل البعدي المؤجل استخدم الباحثان تحليل التباين الثنائي(Two- Way- ANOVA) وتحليل التباين الثنائي المصاحب(Two- Way- ANCOVA)، وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعات الثلاث لصالح المجموعة التي درست المنظم المتقدم مع المناقشة، ثم تلتها المجموعة التي درست المنظم دون مناقشة، وجاءت نتائج الاختبار البعدي المؤجل مشابهة لنتائج اختبار التحصيل البعدي الآني، وقد أوصت الدراسة باستخدام المنظم المتقدم في التدريس إلى جانب أساليب تعليمية أخرى كالمناقشة.

ثانياً- الدراسات التي تناولت المنظم المتقدم في اللغة العربية:

الدراسات التي تناولت أثر المنظم المتقدم في تدريس مادة اللغة العربية بفروعها المختلفة قليلة، وقد عثرت هذه الدراسة على عدد من تلك الدراسات، حيث تم عرضها على النحو الآتي:

أجرت سعيد(2002) دراسة هدفت إلى معرفة أثر المنظم المتقدم ونمط التفكير الاستنتاجي في تحصيل قواعد اللغة العربية مقارنة بالطريقة الاعتيادية، حيث تكوّن مجتمع الدراسة من(1136) طالبةً من طالبات الصف التاسع في مديرية تربية محافظة المفرق، أما عينة الدراسة فتكونت من(180) طالبةً تم اختيارهن بالطريقة العشوائية ، ووزعن على ثلاث مجموعات هي:

المجموعة الأولى: تجريبية ودرست وفق نمط المنظم المتقدم.

المجموعة الثانية: تجريبية ودرست وفق نمط التفكير الاستنتاجي.

المجموعة الثالثة: ضابطة ودرست وفق الطريقة الاعتيادية.

وقد قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد مكون من (33) فقرة، وبعد تطبيق الاختبار استخدمت الباحثة تحليل التباين للإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل المباشر تعزى لصالح المنظم المتقدم ونمط التفكير الاستنتاجي، وكذلك دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل المؤجل تعزى لصالح المنظم المتقدم ونمط التفكير الاستنتاجي. وأوصت الدراسة بضرورة استخدام نمطي المنظم المتقدم والتفكير الاستنتاجي قي التدريس.

وقامت الشمري(1998) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام المنظمات المتقدمة المقارنة وأسئلة التحضير القبلية في تحصيل طالبات الرابع العام في مادة الأدب والنصوص، وقد اختارت الباحثة عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث بلغ عددها(101) طالبةً تم توزيعهن على ثلاث مجموعات وبواقع(35) طالبةً للمجموعة الأولى التي درست باستخدام المنظمات المتقدمة، و(35) طالبةً للمجموعة الثانية التي درست باستخدام أسئلة التحضير القبلية، و(31) طالبةً للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

وقـد أعـدت الباحـثة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد والمطابقة والمـزاوجة والتكمـيل مكـوناً من(33) فقرة، وذلك لاختبار فرضيات الدراسة، كما واسـتخدمت الباحـثة تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه، ودلت نتائج الدراسة على تفوق المجموعتين التجريبيتين اللتين استخدمتا المنظم المتقدم والأسئلة التحضيرية على المجمـوعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وأوصت الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات حول هاتين الاستراتيجيتين في فروع اللغة العربية الأخرى.

وأجـرى الـنجار(1988) دراسـة هـدفت إلى معرفة أثر المنظم المتقدم في التحصيل واحتفاظ الطلبة بالمفاهيم النحوية، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثالث الإعدادي في مدرستي النزهة الإعدادية الأولى للبنين، والنزهة الإعدادية للبـنات، والـبالغ عـددهم(255) طالباً وطالبةً موزعين على ثلاث مجموعات، وقام الـباحث بإعـداد اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد مكون من(33) فقرة، واسـتخدم تحليل التباين الأحادي لاختبار فرضيات الدراسة، ودلت النتائج على وجود فـروق ذات دلالـة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) لصالح المجموعة التي درسـت باستخدام المنظم المتقدم، وأوصت الدراسة باستخدام هذا الأسلوب عند تدريس مادة النحو لما له من أثر في تحصيل الطلبة واحتفاظهم بمفاهيم هذه المادة.

ثالثاً- الدراسات التي تناولت الحاسوب في المواد الدراسية المختلفة:

هـناك العديد من الدراسات التي سعت إلى استقصاء أثر استخدام الحاسوب في تـدريس المواد الدراسية المختلفة، حيث تناولت تلك الدراسات مجموعة من المتغيرات كمسـتوى التحصـيل وأثر الجنس، والكشف عن الاتجاهات نحو الحاسوب، وذلك من خـلال استخدام مجموعة من البرامج التعليمية المحوسبة، وتعرض هذه الدراسات عددا من تلك الدراسات على النحو الآتي:

أجـرى العجلونـي(2003) دراسة هدفت إلى معرفة أثر عرض مادة تصميم واستخدام المواد التعليمية باستخدام الحاسوب الموصول مع جهاز(Data Show) في تحصـيل طلـبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية باختلاف مستوى تحصيلهم،

حيث قام الباحث باختيار عينة قصدية من شعب مادة تصميم وإنتاج المواد التعليمية في الفصـــل الدراســـي الثاني من العام الجامعي(2001 / 2002) وبلغ عدد أفراد العينة (88) طالـــباً وطالـــبةً جميعهم من معلمي وزارة التربية والتعليم ممن يحملون درجة الدبلـــوم، ومسجلين في كلية العلوم التربوية للحصول على درجة البكالوريوس، وقد تم تـــوزيعهم علـــى مجموعتين: الأولى تجريبية مكونة من(27) طالباً و(17) طالبةً، والثانـــية ضـــابطة مكـــونة من(28) طالباً و(16) طالبةً، ولأغراض هذه الدراسة اســـتخدم الباحث أداتين دراسيتين هما: برنامج تعليمي محوسب لإثراء عملية التدريس، وذلـــك باستخدام برنامج عرض الشرائح(Power Point)، أما الأداة الأخرى فكانت عـــبارة عن اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد مكون من(50) فقرة، وبعد الانتهاء من المعالجة طُبّق الاختبار التحصيلي على أفراد عينة الدراسة.

وبغـــرض استخراج النتائج استخدم الباحث الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحســـابية وتحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA). وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل الطلبة يُعزى إلى طـــريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالـــة إحصـــائية تُعـــزى إلى مستوى التحصيل(تحصيل منخفض، تحصيل مرتفع) ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، وقد أوصت الدراسة بأجراء الأبحاث والدراسات التي تســـعى لاختـــبار أثر استخدام الحاسوب في تدريس المواد الدراسية الأخرى مع تناول متغيرات أخرى كالجنس، والمرحلة الدراسية.

وقـــام الرفاعي(1999) بدراسة تناولت فاعلية تدريس قواعد اللغة الإنجليزية المبـــرمجة بالكـــتاب والحاسوب، حيث حاولت الدراسة البحث في مدى فاعلية برنامج مصـــمم باستخدام الحاسوب في تحصيل الطلبة في قواعد اللغة الإنجليزية للصف الثاني الإعدادي بالمقارنة مع أقرانهم الذين يدرسون البرنامج نفسه بواسطة الكتاب، وقد اختار الـــباحث عيـــنة الدراسة بالطريقة العشوائية، حيث تم تقسيمها إلى مجموعتين: الأولى تجـــريبية، والثانـــية ضـــابطة، وتكونت كل مجموعة من(15) طالباً وطالبةً، وقد تم

تدريس المجموعة الأولى باستخدام البرنامج الحاسوبي، بينما درست المجموعة الأخرى باستخدام الطريقة الاعتيادية، وبعد تطبيق إجراءات الدراسة، وتحليل نتائجها توصل الباحث إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، حيث تفوق البرنامج الحاسوبي على الكتاب المبرمج في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية، وقد أوصت الدراسة بضرورة اختبار أثر برمجة مواد دراسية أخرى في تحصيل الطلبة لا سيما في مواد اللغات.

وأجرى هيوبرت وزملاؤه(Huppert et al, 1998) دراسة هدفت للكشف عن مدى فعالية برنامج محوسب لتدريس وحدة منحنى النمو للكائنات الدقيقة في مبحث الأحياء لطلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف الجنس، حيث تكونت عينة الدراسة من (180) طالباً وطالبةً موزعين على مجموعتين: مجموعة ضابطة مكونة من (19) طالباً و(79) طالبةً، وأخرى تجريبية مكونة من(14) طالباً و(68) طالبة، وقد خضعت المجموعتان لاختبار قبلي(Pre Test)، وبعد تطبيق الدراسة تم إجراء اختبار بعدي(Post Test)، وقام الباحثون باستخراج نتائج الدراسة والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند($0.05 \geq \alpha$) لصالح المجموعة التجريبية تُعزى لاستخدام البرنامج المحوسب، وعند أخذ الجنس بعين الاعتبار تبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($0.05 \geq \alpha$) بين الذكور والإناث على مستوى المجموعة الدراسية الواحدة.

وقام أبو يونس(1996) بدراسة هدفت للكشف عن مدى فاعلية استخدام الحاسوب في تدريس الهندسة الفراغية، وقد أجريت الدراسة على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مدارس القنيطرة بسوريا، حيث بلغ عدد أفراد العينة(176) طالباً وطالبةً تم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى ضابطة مكونة من (89) طالباً وطالبةً، والثانية تجريبية مكونة من(87) طالباً وطالبةً. وسعى الباحث في هذه الدراسة لمعرفة مدى فعالية استخدام الحاسوب مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وبعد تطبيق إجراءات الدراسة أشارت النتائج إلى إمكانية تحسين تحصيل الطلبة باستخدام البرامج

المصممة على الحاسوب، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول أثر الحاسوب في تدريس المواد الدراسية المختلفة.

رابعاً- الدراسات التي تناولت الحاسوب في اللغة العربية:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت أثر استخدام الحاسوب في تدريس المواد المختلفة باعتباره وسيلة تعليمية مساعدة في عملية التعلم إلى جانب المعلم، حيث سعت تلك الدراسات لمعرفة أثر الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية، وكذلك للكشف عن اتجاهات الطلبة نحوه، وفي مجال اللغة العربية هناك العديد من الدراسات التي بحثت في هذا الموضوع، حيث عثرت هذه الدراسة على مجموعة منها تم عرضها على النحو الآتي:

مـن الدراسات التي بحثت في أثر استخدام البرامج الحاسوبية في تدريس بعض فـروع اللغة العربية الدراسة التي أجراها الصوص(2003) والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تعليمي مدار بالحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لـدى طلبة الصف التاسع الأساسي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف التاسـع الأساسـي الذكـور في المدارس الحكومية التابعة لمديرية عمان الثانية والبالغ عـددهم(3205) طالـباً موزعـين على(99) مدرسة، واختار الباحث عينة دراسة مكونة من(85) طالباً موزعين على ثلاثة شعب بطريقة عشوائية: شعبتين تجريبيتين تكـونت الأولى من(28) طالباً، والأخرى من(30) طالباً، أما الشعبة الثالثة فكانت ضابطة مكونة من(27) طالباً.

ولفحـص فرضـيات الدراسـة قام الباحث ببناء اختبار الكتابة الإبداعية وفق الأسـس المعتمدة في وزارة التربية والتعليم، كما قام بتصميم برنامجين لتطوير مهارة الكـتابة الإبداعية أحدهما مدار بالحاسوب والآخر بدون الحاسوب، وقام الباحث بتطبيق المعالجة على أفراد عينة الدراسة فصلاً كاملاً ومن ثم قام بإجراء الاختبار القبلي، وبعد استخراج النتائج وإجراء التحليل الإحصائي أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالـة إحصـائية عـند($\alpha \leq 0.05$) لصـالح المجموعتين التجريبيتين اللتين درستا

باستخدام الحاسوب، وأوصت الدراسة باستخدام الحاسوب من أجل تحسين مهارة الكتابة الإبداعـــية لــدى الطلبة، وكذلك إجراء المزيد من الدراسات حول أثر فاعلية استخدام البرامج التعليمية الحاسوبية المختلفة عند تدريس فروع اللغة العربية الأخرى.

وأجــرى الهــرش(2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام برنامج محـــرر النصــوص (Word Processor) فــي كتابة طلبة الصف العاشر الأساسي لموضوع التعبير مقارنة بالطريقة الاعتيادية، كما هدفت إلى معرفة أثر الجنس في أداء الطلبة على محرر النصوص واتجاهاتهم نحوه، حيث تكونت عينة الدراسة من (78) طالباً وطالبةً موزعين على مجموعتين بالطريقة العشوائية، ولتحقيق هدف الدراسة قام الطلـــبة بكـــتابة موضوع تعبير واحد، وتكليف اثنين من المعلمين بتصحيح المواضيع المكتوبة، ومن ثم أخذ المتوسط لعلامات المعلمين معاً، كما وزّع الباحث استبانة لقياس اتجاهـــات الطلبة نحو استخدام محرر النصوص مكونة من(28) فقرة، تم بناؤها على نمـــط مقياس(ليكرت)، حيث طبقت الاستبانة على المجموعة التجريبية التي استخدمت برنامج محرر النصوص.

وقـــد اســـتخدم الـــباحث المتوســـطات الحسابية وتحليل التباين الثنائي لاختبار فرضـــيات الدراســـة، وكشـــفت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت بـــرنامج محرر النصوص، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول استخدام برنامج محرر النصوص عند تدريس الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة، ومقارنة أثر ذلك بالطريقة الاعتيادية.

كمـــا قام حمدي وعويدات(1994) بدراسة سعت إلى استقصاء أثر استراتيجية الـــتدرب والممارســـة باستخدام الحاسوب في تدريب طلبة الصف الثامن الأساسي على ضـــبط أواخر الكلمات في قطع أدبية مختارة، وإلى التعرف على مدى استيعاب الطلبة لمحتويات هذه القطع، كما سعت إلى استقصاء أثر المستوى التحصيلي للطلبة في نتائج قدرتهم على التشكيل والاستيعاب، حيث تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف

الـــثامن الأساسي في إحدى المدارس الخاصة في محافظة عمان، أما عينة الدراسة فقد تألفــت من(40) طالباً مقسمين بالتساوي على شعبتين: تجريبية درست بشكل عادي، وضـــابطة درســـت باستخدام الحاسوب، وقد تكونت أدوات الدراسة من برنامج تعليمي محوســـب، وقطع أدبية مختارة، واختبار استيعاب، واستبانة اتجاهات. وبغرض تحليل استجابات الطلبة استخدم الباحثان اختبار(T) وتحليل التباين الثنائي(2 X 3).

ودلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة الضابطة والتجريبية على كل من التشكيل والاستيعاب، أما مستوى تحصيل الطلبة فقد كان العامل المؤثر ذا دلالة إحصائية في قدرة الطلبة على التشكيل والاستيعاب، كما كشفت الدراسة عن وجود تحسن في اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية نحو استخدام الحاسوب، وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول استراتيجيات تعليمية أخرى عند تدريس اللغة العربية منفذة على الحاسوب في المراحل الدراسية المختلفة ومنها المرحلة الثانوية.

وأجــرت عبيد(1989) دراسة هدفت للكشف عن مدى فاعلية برنامج حاسوبي قامـــت بتصميمه لتعلم القراءة لطلبة الصف الثالث الابتدائي المعوقين سمعياً في منطقة عمـــان الكبرى، وقد قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة مكونة من(25) طالباً وطالبةً مـــن مدرســـة الأمـــل و(29) طالباً وطالبةً من مدرسة الملكة علياء، وتتراوح أعمار العينة ما بين(9 – 12) سنة من ذوي الإعاقة الجزئية، وبعد ذلك تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين: الأولى مجموعة تجريبية مكونة من(28) طالباً وطالبةً، والثانية ضابطة مكـــونة مـــن(26) طالباً وطالبة، وصممت الباحثة البرنامج بلغة(Basic)، واستمر التطبـــيق لمـــدة ســـتة أسابيع، حيث كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند($\alpha \leq 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الحاسوب، وقـــد أوصت الدراسة بضرورة استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية وكمساعد في عملية التعلم عند تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

يظهـــر من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة التي تناولت أسلوب المنظم المتقدم تفوق هذا النمط في بعض تلك الدراسات على الطرق الاعتيادية، في حين جاءت بعض نتائج تلك الدراسات التي توصل إليها الباحثون مختلفة لا سيما في الدراسات التي تـــناولت أســـلوب المـــنظم المتقدم في المواد الأخرى، كما ويظهر عدم وجود دراسات اعـــتمدت هـــذا الأســـلوب وطبقته من خلال وسائل تعليمية جديدة، وكذلك عدم وجود دراسات تناولت المنظم المتقدم وفق أساليب تعليمية أخرى يمكن أن تكون ملائمة لبنائه كأســـلوب التعلـــيم المبـــرمج والذي يعتمد على معالجة المادة التعليمية بشكل متسلسل ومنتظم.

ومـــن خلال استعراض نتائج الدراسات التي تناولت أثر استخدام الحاسوب في التعلـــيم تظهر أهمية تنوع الوسائل والأساليب في تعلم الطلبة، لا سيما الوسائل الحديثة كالحاســـوب التعليمـــي، حـــيث أن لـــه الأثر الإيجابي في التحصيل وفي تحسين ميول واتجاهات الطلبة نحو استخدام مثل هذه الوسائل والتقنيات الجديدة.

كمـــا ويظهـــر عدم وجود دراسات تناولت أثر استخدام الحاسوب في مادة النحو للمـــرحلة الـــثانوية، وكذلك عدم تصميم البرامج المحوسبة في جميع الدراسات السابقة بالاعـــتماد على نظرية تربوية في التدريس، أو بالاستناد إلى أسس علمية واضحة، أو نمـــوذج تدريسي محدد، وهذا مما يدلل على أصالة الدراسة الحالية وتفردها في طرق موضوع أثر برنامج تعليمي محوسب بالاعتماد على نموذج المنظم المتقدم في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مادة النحو واتجاهاتهم نحوه.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتـــناول هـــذا الفصل وصف مجتمع الدراسة، والطريقة التي تم فيها تحديد عينة الدراســـة، وطريقة إعداد أداة الدراسة، والخطوات اللازمة للتحقق من صدقها وثباتها، ووصفا لإجراءات تطبيق الدراسة، والمعالجة الإحصائية، ومحددات الدراسة.

1.3 مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة المستوى الأول من المرحلة الثانوية/ الفرع الأدبي في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء البتراء للعام الدراسي 2004/ 2005 م، والبالغ عددهم(205) طالباً وطالبةً موزعين على(10) مدارس، بواقع(11) شعبة، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم(2):

جدول رقم(2)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة في مدارس تربية لواء البتراء

اسم المدرسة	رمز الشعبة	عدد الطلاب / الطالبات
ذكور وادي موسى الثانوية	أ	23
	ب	24
ذكور الطيبة الثانوية	أ	22
ذكور الراجف الثانوية	أ	11
ذكور جعفر الطيار الثانوية	أ	11
بنات وادي موسى الثانوية	أ	29
بنات الطيبة الثانوية	أ	25
بنات رفيدة الثانوية المهنية	أ	8
بنات الراجف الثانوية المختلطة	أ	7
بنات أسماء بنت أبي بكر الثانوية	أ	32
بنات ادلاغة الثانوية	أ	13
المجموع	**11**	**205**

2.3 عينة الدراسة:

تم اختيار العينة بطريقة قصدية، حيث تم اعتماد ثلاث مدارس ثانوية من المدارس التابعة لمديرية تربية لواء البتراء، وتكونت عينة الدراسة في هذه المدارس الثلاث من (108) طالباً وطالبةً بما نسبته 5206% من مجتمع الدراسة موزعين على مجموعتين: الأولى ضابطة وعددها(23) طالباً و(32) طالبةً، والأخرى تجريبية وعددها(24) طالباً و(29) طالبةً، وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم(3)

توزيع أفراد عينة الدراسة في المدارس التي تم اعتمادها على المجموعتين التجريبية والضابطة

اسم المدرسة	رمز الشعبة	عدد الطلاب / الطالبات	نوع العينة
ذكور وادي موسى الثانوية	أ	23	ضابطة
	ب	24	تجريبية
بنات وادي موسى الثانوية	أ	29	تجريبية
بنات أسماء بنت ابي بكر الثانوية	أ	32	ضابطة
المجموع	**4**	**108**	

وقد تم اختيار هذه المدارس نظرا لإمكانية تطبيق إجراءات الدراسة فيها، حيث توجد فيها مختبرات للحاسوب مجهزة بالأجهزة اللازمة، وتتوفر فيها الأجهزة الحاسوبية وبأعداد كافية لعدد أفراد العينة مما يتيح للطلبة التعلم الذاتي أثناء تنفيذ البرنامج المحوسب، وكذلك تم اختيار هذه المدارس نظرا لوجود الخبرة التعليمية لدى المعلمين والمعلمات الذين يدرسون طلبة العينة المقصودة، وكذلك نظرا لإبداء التعاون وتقديم التسهيلات اللازمة من قبل المسؤولين فيها من أجل تطبيق الدراسة بشكل يسير.

3.3 إجراءات إعداد البرنامج المحوسب:

تـــم إعداد وتصميم برنامج محوسب بغرض تطبيقه على عينة الدراسة، وكانت إجراءات بنائه على النحو الآتي:

مـــرحلة التحليل: وشملت هذه المرحلة تحليل محتوى المادة وفق نموذج المنظم المتقدم، حـــيث تبـــنت الدراسة المنظمات المتقدمة المقارنة في عملية التحليل والتصميم، وذلك لإمكانـــية تطبيقها على محتوى المادة، كما أنه يمكن تصميم المحتوى الذي سيتم تحليله وفق هذا النوع من المنظمات على شكل برنامج حاسوبي.

وتضمنت مرحلة التحليل جانبين رئيسين هما:

الأول : تحلـــيل محتوى دروس التعلم السابق التي سبق وأن درسها الطلبة في الصفوف السابقة والتي تمثل مرتكزات فكرية للمعرفة الجديدة وتشتمل على:

1- الفعل التام والفعل الناقص.

2- كان وأخواتها.

3- صور خبر كان وأخواتها.

4- المصدر المؤول المكون من أن المصدرية والفعل المضارع.

5- إن وأخواتها.

6- ضـــمائر الرفع وضمائر النصب المتصلة. وذلك كما هو مبين في الملحق رمز (أ).

الثاني: تحليل محتوى دروس المعرفة الجديدة والتي تمثل وحدة أفعال المقاربة والرجاء والشـــروع في كتاب النحو والصرف للمستوى الأول من المرحلة الثانوية موزعة كما يلي:

1- مفهوم أفعال المقاربة والرجاء والشروع.

2- أفعال المقاربة(كاد، كرب، أوشك).

3- أفعال الرجاء(عسى، حرى، اخلولق).

4- أفعال الشروع(شرع، بدأ، طفق، علق، انبرى، أخذ، قام، جعل، أنشأ، هبّ).

واشتمل تحليل هذين الجانبين على ما يلي:

أ-الأهداف التعليمية السلوكية الخاصة بوحدة أفعال المقاربة والرجاء والشروع.

ب-أبرز المفاهيم المتعلقة بكل درس من دروس الوحدة.

مــرحلة إنــتاج العــروض وحوســبة المادة التعليمية التي تم تحليلها، وتتضمن هذه المرحلة:

1- تحديـــد نظـــام عرض المادة التعليمية للبرنامج، ويتطلب هذا ترتيبا منطقيا متسلسلا للمادة التعليمية على النحو التالي:

أ- يؤكد المنظم المقارن على أن تكون المادة الجديدة المراد تعلمها مألوفة للمتعلم، لهذا فقد عمل البرنامج على عرض نوافذ تحتوي على مادة علمية على شكل معرفة منتَمية للــتعلم الســابق، حيث تم تقديم المعرفة اللازمة المتعلقة بكل درس من دروس التعلم الســابق وعلـــى شكل عرض مختصر كمرتكزات فكرية لكل درس من دروس التعلم الجديد.

ب- عرض التعميمات الخاصة بدروس التعلم السابق على شكل قواعد عامة.

ج- عرض الأفكار العامة المتعلقة بدروس التعلم الجديد / كل درس على حدة.

د- عرض أمثلة دروس التعلم الجديد / كل درس على حدة.

هـ- عرض الشرح النحوي المتعلق بالأمثلة لكل درس.

و- استنتاج القواعد النحوية الخاصة بكل درس.

ز- الكشـــف عـــن السقالات العقلية(العلاقات وأوجه الشبه) القائمة بين دروس التعلم السابق وكل درس من دروس التعلم الجديد.

ح- تقـــديم اختـــبار كـــتقويم ختامي في نهاية كل درس من دروس الوحدة، ويعد هذا الاختبار تقويما تكوينيا لدروس الوحدة الأربعة مجتمعة.

2- كتابة إطارات البرنامج والتي تكونت من:

أ- المعلومات وتمثل محتوى المادة التعليمية.

ب- المثيرات وتمثل استخدام تقنيات الصوت والصورة والألوان.

ج- الاســتجابات وتمثل إجابات الطلبة على الاختبار الذي يقدمه البرنامج في نهاية كل درس من دروس الوحدة.

3- إعداد دليل الاستخدام الخاص بالبرنامج.

4- اختيار لغة البرمجة، حيث تم استخدام لغة(فيجيول بيسك) في بناء البرنامج.

مرحلة تحكيم البرنامج للتأكد من صدق محتواه:

مــن أجــل الــتأكد مــن صدق محتوى البرنامج تم عرضه على مجموعة من المحكمــين مرفقا معه تحليل المحتوى الخاص بوحدة أفعال المقاربة والرجاء والشروع مــن كــتاب الــنحو والصــرف للمــرحلة الثانوية / المستوى الأول من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الحاسوب وبناء البرامج التعليمية الحاسوبية، وأساليب التدريس، وفــي مجــال تدريس اللغة العربية في كل من الجامعة الأردنية وجامعة مؤتة ومديرية تــربية لــواء البتراء وتربية لواء الشوبك، حيث طلب منهم إبداء الرأي فيه من خلال الاستبانة المعدة لهذه الغاية، والتي اشتملت على المجالات الثلاثة التالية:

1 مجال تكنولوجيا البرمجيات التعليمية والحاسوب.

2 مجال التربية وعلم النفس والقياس والتقويم.

3 مجال اللغة والخط والإملاء. وذلك كما هو مبين في الملحق رمز(ب).

وقــد قــدم المحكمون اقتراحات حول طريقة عرض النوافذ والإطارات، وكذلك تعــديل أسلوب التعزيز المستخدم في الاختبارات التي شملها البرنامج، ونصحوا بإيجاد عنصر الحركة في البرنامج.

مرحلة التغذية الراجعة: حيث تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء توجيهات وملحوظات المحكمين.

4.3 أدوات الدراسة:

4.3.1 الاختبار التحصيلي: تــم إعــداد اختبار لقياس تحصيل طلبة المستوى الأول من المرحلة الثانوية / الفرع الأدبي في وحدة أفعال المقاربة والرجاء والشروع المكونة من

أربعة مجالات / موضوعات دراسية من مقرر النحو والصرف للمستوى المذكور، وهذه المجالات / الموضوعات هي:

أ- مفهوم أفعال المقاربة والرجاء والشروع.

ب- أفعال المقاربة.

ج- أفعال الرجاء.

د- أفعال الشروع.

وقد تم الاعتماد على اتباع الخطوات التالية في بناء الاختبار:

1- تحليل محتوى المادة التعليمية إلى العناصر الرئيسة التي يشتمل عليها كل من مجال/ موضوع مفهوم أفعال المقاربة والرجاء والشروع، ومجال / موضوع أفعال المقاربة، ومجال / موضوع أفعال الرجاء، ومجال / موضوع أفعال الشروع.

2- تحديد مستويات الأهداف التعليمية التي شملها الاختبار بصورته الأولية مع مراعاة المهارات المعرفية من معرفة وتذكر، وفهم واستيعاب، وتمييز، وتطبيق، وتحليل، وتركيب، وتقويم.

3- إعداد جدول المواصفات النسبية للاختبار، وقد توزعت أسئلة الاختبار على المستويات الآتية: الفهم والاستيعاب، والتمييز، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

4- تحديد عدد الفقرات الموضوعية التي تقيس الأهداف التعليمية السلوكية، حيث بلغ عددها(35) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وذلك بناء على الأهداف التعليمية للوحدة الدراسية، لكل من هذه الفقرات أربعة بدائل واحد منها يمثل الإجابة الصحيحة، وثلاثة أخرى تمثل أنماط الفهم الخاطئ المتوقع لدى الطلبة.

5- إعداد وصياغة التعليمات الخاصة بالاختبار بهدف إرشاد الطلبة إلى طريقة الإجابة.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

صدق محتوى الاختبار:

تـم الـتأكد مـن صدق محتوى الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال أساليب تدريس اللغة العربية ومجال القياس والتقويم في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة، وفي مجال تدريس اللغة العربية فـي كلـية الآداب في جامعة مؤتة وجامعة الحسين ومدارس تربية لواء البتراء حيث طلب منهم إبداء الملاحظات على الاختبار من حيث:

1- انتماء الفقرة للمجال / الموضوع.

2- دقة المعلومات الواردة في الفقرة.

3- قياس الفقرة للهدف.

4- الوضـوح وسـلامة الصياغة اللغوية للفقرة. وذلك من خلال الإجابة على استبانة المحكمين للاختبار التحصيلي، كما هو وارد في الملحق رمز(ج).

وقـد قدم المحكمون اقتراحاتهم حول الاختبار حيث طالبوا بتعديل صياغة بعض الفقـرات، وكـذلك حذف بعض بدائل الإجابة لمجموعة من الفقرات واستبدالها ببدائل أخـرى لأنهـا كانت تتشابه مع بدائل فقرات أخرى، كما نصحوا بتغيير موقع فقرتين وهما(3، 5) وذلك لعدم انتمائهما للموضوع / المجال الذي وردتا ضمنه في الاختبار.

وفـي ضوء ملحوظات المحكمين تم تعديل فقرات الاختبار من حيث الصياغة، حـيث جـاء الاختبار في صورته النهائية مكوناً من(35) فقرة، مرفقا معه التعليمات الخاصة بإرشاد الطلبة للإجابة عن فقراته، وذلك كما هو في الملحق رمز(د).

ثبات الاختبار:

تـم تطبـيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من(33) طالباً وطالبةً من ضـمن مجـتمع الدراسة ولكن من خارج عينتها، وبعد فترة أسبوعين تم إعادة تطبيق الاختـبار على العينة الاستطلاعية وذلك بغرض معرفة ثباته، حيث بلغت قيمة معامل

الثـــبات الكلـــي(0.81) باســـتخدام معادلـــة كرونباخ ألفا وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

معامل الصعوبة ومعامل التمييز لفقرات الاختبار:

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية تم حساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز للفقرات، ويظهر الجدول الآتي هذه المعاملات:

جدول رقم(4)

معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.80	0.33	**13**	0.36	0.42	**25**	0.68	0.33
2	0.64	0.33	**14**	0.32	0.42	**26**	0.64	0.42
3	0.72	0.42	**15**	0.36	0.42	**27**	0.40	0.42
4	0.64	0.42	**16**	0.60	0.42	**28**	0.40	0.25
5	0.52	0.42	**17**	0.64	0.42	**29**	0.48	0.33
6	0.64	0.33	**18**	0.76	0.33	**30**	0.72	0.42
7	0.48	0.33	**19**	0.56	0.42	**31**	0.56	0.25
8	0.64	0.42	**20**	0.64	0.33	**32**	0.52	0.42
9	0.44	0.33	**21**	0.68	0.33	**33**	0.60	0.75
10	0.48	0.42	**22**	0.60	0.25	**34**	0.60	0.33
11	0.56	0.50	**23**	0.60	0.58	**35**	0.44	0.50
12	0.36	0.50	**24**	0.60	0.42			

ويظهــر مــن خــلال الجــدول الســابق أن قيم معاملا الصعوبة تراوحت بين (0.32 – 0.8) كما تراوحت معاملات التمييز بين(0.73 – 0.75).

4.3.2 استبانة الاتجاهات:

تــم بناء استبانة لمعرفة اتجاهات الطلبة نحو البرنامج المحوسب، حيث اشتملت على المجالات الثلاثة التالية:

1 المجال المعرفي.

2 المجال النفس حركي.

3 المجال الوجداني.

وقــد اشتمل كل مجال من هذه المجالات على مجموعة من الفقرات، وتم إعداد الفقــرات اعــتماداً على الأدب السابق والخبرة الميدانية للباحث، ومن خلال الاستعانة بذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (36) فقرة موزعة على المجالات الثلاثة.

صدق محتوى استبانة الاتجاهات:

مــن أجــل الــتأكد مــن صدق محتوى الاستبانة تم عرضها على مجموعة من المحكمــين من ذوي الخبرة والاختصاص في أساليب التدريس وعلم النفس في جامعة مــؤتة والجامعة الأردنية، وقد أبدوا اقتراحاتهم في الاستبانة من حيث تعديل الصياغة اللغــوية لبعض فقراتها، وكذلك ارتأوا حذف فقرتين من فقرات المجال الوجداني لعدم انتمائهما لهذا المجال، وفي ضوء ملحوظات المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، كما هو في الملحق رمز(هــ).

وقد جاءت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من(34) فقرة متضمنة أربعة مســتويات من مستويات الاتجاه هي على الترتيب(أوافق بشدة- أوافق- لا أوافق- لا أوافــق بشدة) مرفقا معها الإرشادات الخاصة بالإجابة عنها من قبل الطلبة، وذلك كما هو مبين في الملحق رمز(و).

ثبات الاستبانة:

تــم تقديــر ثبات استبانة الاتجاهات باستخدام طريقة التجزئة النصفية (Split-Half) حيث بلغ معامل الثبات(0.80) وهي قيمة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

5.3 إجراءات تطبيق الدراسة:

تمت إجراءات تطبيق الدراسة على النحو التالي:

1- مخاطــبة مديــرية تــربية لــواء البتراء من قبل عمادة البحث العلمي والدراسات العلــيا في جامعة مؤتة من أجل تسهيل مهمة إجراءات تطبيق الدراسة على العينة

المختـــارة مـــن طلـــبة المســـتوى الأول من المرحلة الثانوية في المدارس التابعة للمديرية، كما هو في الملحق رمز(ز).

2- قـــام الـــباحث بالتنسيق مع مدرسي المادة من أجل تدريبهم على إجراءات تطبيق الدراسة قبل البدء بعملية التطبيق.

3- تم الاستعانة بمجموعة من مشرفي اللغة العربية ومدرسي المادة في تربية لواء البتراء، وذلك من أجل تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي على عينة الدراسة في الأسبوع الرابع من بداية الفصل الثاني للعام الدراسي2004 / 2005.

4- بعد أسبوع من تطبيق الاختبار القبلي تم البدء بتطبيق البرنامج على عينة الدراسة التجـــريبية، فـــي حـــين باشـــرت العينة الضابطة بدراسة المادة التعليمية بالطريقة الاعتـــيادية، حـــيث قام الباحث بالإشراف المباشر على عملية التطبيق في بداياتها الأولى من أجل التأكد من سيرها في مسارها الصحيح.

5- اســتمرت عملـــية التطبـــيق أربعـــة أسابيع، وبواقع أربع محاضرات للمجموعة التجـــريبية، فـــي حـــين درســـت المجمـــوعة الضابطة المادة التعليمية بواقع ست محاضرات.

6- تم التطبيق من خلال قيام الطلبة أنفسهم بالتعلم الذاتي وبإشراف كل من معلم اللغة العـــربية لـــدى شـــعبة الذكـــور، ومعلمة اللغة العربية لدى شعبة الإناث، وبمتابعة متواصـــلة من قبل الباحث، وقد اقتصر دور كل من المعلم والمعلمة على الإشراف والتوجيه والتدخل خلال الموقف التعليمي عند الضرورة.

7- بعـــد الانـــتهاء من تطبيق البرنامج تم تطبيق الاختبار البعدي مباشرة على كل من العينتين التجريبية والضابطة.

8- تم تطبيق استبانة الاتجاهات على أفراد العينة التجريبية ذكورا وإناثا، بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار البعدي مباشرة، ولم يكن هناك تسرب في أفراد العينة خلال تطبيق كل من: الاختبار والاستبانة.

6.3 المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، وللتعرف على الفروق بين طريقتي التدريس والنوع الاجتماعي، والتفاعل بينهما، ونظرا لعدم تكافؤ المجموعات في الاختبار القبلي، ولعدم اختيار العينة بطريقة عشوائية، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب(Two-Way-ANCOVA) لفحص الفروق بين طريقتي المعالجة المختلفتين. كما تم استخدام اختبار(T-Test) وهو اختبار يستخدم للعينات المنفصلة، وذلك للكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو البرنامج المحوسب وفق نموذج المنظم المتقدم.

الفصل الرابع

عرض النتائج

1.4 خصائص عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من طلبة المستوى الأول من المرحلة الثانوية/ الفرع الأدبي ذكورا وإناثا في مدارس تربية لواء البتراء. وهذه العينة تجمعها خصائص متشابهة من حيث المرحلة العمرية، والوضع الاجتماعي والاقتصادي، وقد بدأت عملية تطبيق الدراسة على العينة بمجموعتيها التجريبية والضابطة في وقت واحد، وفي بيئة تعليمية متشابه.

2.4 عرض النتائج:

تم استخدام تحليل التباين الثنائي(Two-Way-ANOVA) وذلك للتعرف على تكافؤ المجوعات قبل تطبيق البرنامج المحوسب، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى للجنس، فيما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمجموعة، بمعنى أن هناك اختلافا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قد يكون بسبب الاختيار غير العشوائي والذي تم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب وذلك لإزالة أثر الفروق في الاختبار القبلي، ويظهر الجدول رقم(5) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم(5)

نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص الفروق بين المجموعات والنوع الاجتماعي على الاختبار القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	11.895	1	11.895	.982	.324
المعالجة	48.643	1	48.643	4.016	.048
النوع الاجتماعي * المعالجة	1.078	1	1.078	.089	.766
الخطأ	1247.663	103	12.113		
المجموع	1309.279	106			

وللإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة الأولى تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب(Two Way ANCOVA) للمقارنة بين طريقتي التدريس الاعتيادية والمحوسبة في تحصيل الطلبة، وللمقارنة بين الذكور والإناث، وللتعرف على أثر التفاعل بين المتغيرين(الطريقة والنوع الاجتماعي) على التحصيل.

ويبين الجدول رقم(6) نتائج هذا التحليل؛ حيث يظهر من خلال الجدول أن قيمة الدلالة الإحصائية للمعالجة(طريقة التدريس) قد بلغت(0.003) وهي قيمة ذات دلالة معنوية، مما يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة؛ أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن هناك أثرا لطريقة التدريس باستخدام البرنامج المحوسب حيث أدت إلى زيادة التحصيل لدى الطلبة.

جدول رقم(6)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لفحص الفروق بين كل من الطريقة والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما على الاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
القبلي	24.287	1	24.287	1.102	.296
النوع الاجتماعي	79.348	1	79.348	3.602	.061
المعالجة	211.725	1	211.725	9.611	.003
النوع الاجتماعي * المعالجة	33.508	1	33.508	1.521	.220
الخطأ	2247.055	102	22.030		
المجموع	2595.923	106			

كما ويظهر من خلال الجدول أن قيمة الدلالة الإحصائية للنوع الاجتماعي قد بلغت(.061) وهي قيمة ليست ذات دلالة معنوية، مما يعني قبول الفرضية الصفرية؛ أي أنه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث في التحصيل.

وتبين الدلالة الإحصائية في الجدول ذاته أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين طريقة التدريس والنوع الاجتماعي على التحصيل، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.220) وهي قيمة ليست ذات دلالة معنوية، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الدالة على عدم وجود أثر للتفاعل بين المتغيرين(الطريقة والنوع الإجتماعي) على تحصيل الطلبة.

وللتعـرف علـى اتجاهـات الطلـبة نحو البرنامج المحوسب فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والاتجاه الكلي، والتباين للفقرات، ويظهر الملحق رمز(ح) هذه المتوسطات مرتبة تنازليا وذلك بحسب المتوسط الحسابي.

ويظهر من الملحق رمز(ح) أن أكثر عشر فقرات أثرت في اتجاهات الطلبة هي على النحو الآتي:

فقرة رقم(1) ونصها: "البرنامج يقدم طريقة جديدة في التدريس".

فقرة رقم(3) ونصها: "البرنامج يربط بين معرفتي السابقة والمعرفة الجديدة".

فقرة رقم(4) ونصها: "البرنامج يساعدني في فهم العلاقة بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة".

فقرة رقم(7) ونصها: "استطعت فهم الشواهد النحوية في المعرفة الجديدة بشكل أكثر وضوحا".

فقرة رقم(8) ونصها: "أشعر بأن المعرفة المقدمة من خلال البرنامج متسلسلة بشكل منطقي".

فقرة رقم(14) ونصها: "أستطيع من خلال التقويم الذي يقدمه البرنامج تحديد مستواي المعرفي".

فقرة رقم(15) ونصها: "استخدام الألوان في ضبط الكلمات يزيد من قدرتي في مهارة الإعراب". وهذه الفقرات السبع تقع ضمن المجال المعرفي.

فقرة رقم(18) ونصها: "هناك سهولة في عملية التنقل بين النوافذ".

فقرة رقم(24) ونصها: "تقنية الصوت تساعدني في مهارة القراءة المضبوطة". وهاتان الفقرتان تقعان ضمن المجال النفس حركي.

فقرة رقم(33) ونصها: "البرنامج يساعدني في الاعتماد على نفسي خلال التعلم". وهذه الفقرة تقع ضمن المجال الوجداني. حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين(3.7) و(3.3).

أما أدنى عشر فقرات أثرت في اتجاهات الطلبة فهي على النحو الآتي:

فقرة رقم(2) ونصها: "البرنامج يساعدني على اكتساب المفاهيم بصورة ميسرة".

فقرة رقم(12) ونصها: "البرنامج يهيء لي فرصا مواتية للقدرة على تحليل المادة نحويا". وهاتان الفقرتان تقعان ضمن المجال المعرفي.

فقرة رقم(16) ونصها: "البرنامج يساعدني على تعلم مهارات الحاسوب المختلفة".

فقرة رقم(20) ونصها: "التعامل مع البرنامج لا يحتاج إلى معرفة متقدمة في الحاسوب".

فقرة رقم(21) ونصها: "النوافذ غير مكتظة بالمعلومات". وهذه الفقرات الثلاث تقع ضمن المجال النفس حركي.

فقرة رقم(25) ونصها: "أشعر بالملل في التعلم من خلال البرنامج".

فقرة رقم(26) ونصها: "لا أرغب في الجلوس لفترات طويلة أمام البرنامج".

فقرة رقم(29) ونصها: "أصبحت أكثر دافعية للتعلم من خلال البرنامج".

فقرة رقم(31) ونصها: "أرغب بدراسة المواد الأخرى بطريقة هذا البرنامج نفسها".

فقرة رقم(32) ونصها: "أشعر بثقة في نفسي عند التعلم بهذه الطريقة". وهذه الفقرات الخمس تقع ضمن المجال الوجداني، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين(2.4) و(3)، فيما بلغ متوسط الاتجاه العام(3.1) وهي قيمة تقع في مستوى أعلى من مستوى "أوافق" وأدنى من مستوى "أوافق بشدة". ويظهر الجدول أيضا أن التباين على الاتجاه العام قد بلغ(0.092) وهي قيمة متدنية.

كما ويظهر من خلال الملحق رمز(ح) ذاته بشكل عام أن التباين لجميع الفقرات عدا فقرة(2) وفقرة(25) وفقرة(31) قد كان أدنى من الـــ(1) الصحيح، وهذا يدل على الاتساق في استجابات الطلبة مما أظهر الاتفاق عندهم على الاتجاه.

وللإجابة عن السؤال الرابع فقد تم استخدام اختبار(T-Test) للعينات المنفصلة، وذلك للتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو البرنامج المحوسب، ويظهر الجدول رقم(7) أنه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث في الاتجاهات، حيث بلغت الدلالة الإحصائية(063.) وهي قيمة ليست ذات دلالة معنوية؛ بمعنى قبول الفرضية الصفرية الدالة على عدم وجود فروق في اتجاهات الطلبة نحو البرنامج المحوسب تعزى إلى النوع الاجتماعي.

جدول رقم(7)

نتائج اختبار(ت) لفحص الفروق بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو البرنامج المحوسب

	النوع الاجتماعي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاتجاه	ذكر	1.8913	.3260	.492	0.63
	أنثى	1.8500	.2794		

الفصل الخامس

الخاتمة ومناقشة النتائج والتوصيات

1.5 الخاتمة:

خلصت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج المحوسب على المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، كما خلصت إلى عدم وجود فروق في تحصيل الطلبة تعزى إلى النوع الاجتماعي، وكذلك عدم وجود فروق في تحصيل الطلبة تعزى إلى التفاعل بين الطريقة والنوع الاجتماعي، كما دلت نتائج الدراسة على تكوّن اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو البرنامج المحوسب دون فروق بين الذكور والإناث في هذه الاتجاهات.

2.5 مناقشة النتائج:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل الطلبة في مادة النحو تعزى إلى البرنامج المحوسب مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

من خلال استعراض نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب(Tow Way-ANCOVA) كما هي في الجدول رقم(6) تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية ($\alpha = .003$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى لطريقة التدريس من خلال البرنامج التعليمي المحوسب وفق نموذج المنظم المتقدم، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع النتائج التي كشفت عنها دراسة النجار(1988) والنتائج التي كشفت عنها دراسة الشمري(1988) والنتائج التي كشفت عنها دراسة سعيد(2002) في تفوق المنظم المتقدم على الطريقة الاعتيادية في فروع اللغة العربية، كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع النتائج التي كشفت عنها دراسة عبيد(1989) والنتائج التي كشفت عنها دراسة الهرش (2000) والنتائج التي كشفت عنها دراسة الصوص(2003) في تفوق استخدام الحاسوب في التدريس عل الطرق الأخرى، في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع

نتيجة دراسة كيركمان(Kirkma,1997) والتي دلت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التدريس باستخدام المنظم المتقدم والطريقة الاعتيادية، ويمكن تفسير النتيجة التـي خلصـت لهـا هـذه الدراسة بأن نموذج المنظم المتقدم قد أثبت فاعليته كطريقة تـدريس، كمـا أن الحاسـوب أثبت فاعليتة كوسيلة تعليمية ناجحة في العملية التعليمية التعلمـية؛ ولهـذا فإن تصميم برنامج تعليمي وفق نموذج تربوي يقوم على أسس علمية واضـحة يمكـن أن يعطي نتائج إيجابية، ويتفق ذلك مع ما أوصى به(أوزوبل) وهو مطالبته بالتنوع في استخدام الوسائل التعليمية عند تطبيق المنظمات المتقدمة كأسلوب في الـتدريس، وقـد يوفـر تقديم المنظم المتقدم من خلال الحاسوب كوسيلة تعليمية ترتيب الأفكار للطلبة، وإيجاد الاستثارة والدافعية التي يتطلبها التدريس باستخدام هذا النموذج.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل الطلبة في مادة النحو تعزى إلى النوع الاجتماعي؟

تظهر نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب(Tow Way ANCOVA) كما هي في الجدول رقم(6) أن قيمة الدلالة الإحصائية للنوع الاجتماعي بلغت(0.061) وهي قيمة ليست ذات دلالة معنوية؛ مما يعني أن النوع الاجتماعي ليس له أثر في تحصيل الطلبة على الاختبار البعدي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هيربرت وزملائه(Huppert et al, 1998) في عدم وجود أثر للنوع الاجتماعي في التحصيل عند استخدام الحاسوب، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة بني عطا (1995) والتي أظهرت وجود أثر للنوع الاجتماعي ولصالح الإناث في تحصيل الطلبة عند استخدام المنظم المتقدم في التدريس، كما تختلف مع نتيجة دراسة الهرش (2000) والتي دلت على وجود أثر للنوع الاجتماعي ولصالح الإناث عند استخدام الحاسوب مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن كل من الذكور والإناث قد أجروا التجربة في ظروف بيئية واجتماعية وتعليمية متشابهة إلى حد كبير، مما يدعم إرجاع الفروق في التحصيل إلى الطريقة فحسب، وقد يكون هذا أمرا إيجابيا في البحوث التجريبية.

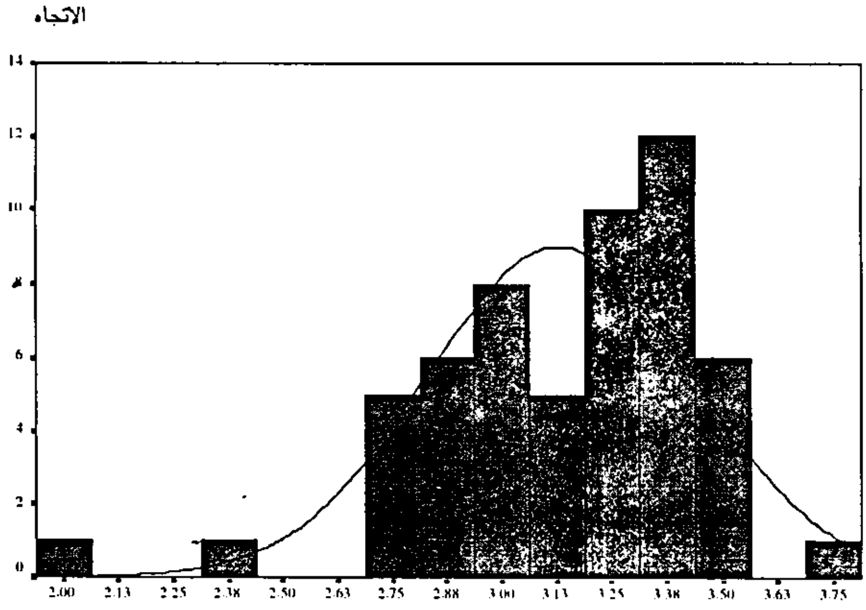
ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$)في تحصيل الطلبة في مادة النحو تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والنوع الاجتماعي؟

يظهر من خلال الجدول السابق رقم(6) أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية لأثر التفاعل بين الطريقة والنوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية(0.220) وهي قيمة ليست ذات دلالة معنوية، ويفسر ذلك بأن متغير النوع الاجتماعي لم يظهر أي تأثير أو فروق في التحصيل، وبالتالي ليس له أثر في التفاعل مع المتغير الآخر وهو طريقة التدريس.

رابعا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($0.05 \geq \alpha$) في اتجاهات الطلبة نحو البرنامج المحوسب تعزى إلى النوع الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية للاتجاهات عند كل من الذكور والإناث، وذلك من أجل الكشف عن قوة الاتجاه نحو البرنامج المحوسب، حيث تبين من خلال النتائج في الملحق رمز(ح) أن متوسط الاتجاه العام قد بلغ (30.1) وهي قيمة تقع في مستوى أعلى من مستوى(أوافق) ويفسر ذلك بأن هذا مؤشر على أن الاتجاه نحو البرنامج المحوسب عال، ويؤكد ذلك رأي المحكمين.

كما يظهر الملحق ذاته أن التباين على الاتجاه العام قد بلغ(0.092) ويفسر تدني هذه القيمة بأنها دلالة على اتفاق الطلبة على الاتجاه نحو البرنامج بشكل عام، كما تبين أن هناك ثلاث فقرات هي(21، 31، 25) كان تباينها أدنى من الـــ(1) الصحيح، وقد يفسر زيادة نسبة التباين على الفقرات المذكورة إلى عدم وضوح هذه الفقرات، أو ربما يفسر ذلك بأن هناك تباين في فهم هذه الفقرات من قبل الطلبة. ويظهر الشكل رقم(3) أن قوة الاتجاه إيجابية، حيث يظهر من خلال الشكل أن اتجاه الطلبة نحو البرنامج المحوسب يتوزع توزيعا طبيعيا إلى حد ما وفي النصف الأعلى من درجات المقياس.



شكل رقم(3)

التوزيع الطبيعي للاتجاه

وفيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الرابع فيظهر من خلال الجدول رقم(7) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو البرنامج المحوسب، حيث بلغت الدلالة الإحصائية(0.63) وهي قيمة ليست ذات دلالة معنوية، ويفسر ذلك باتفاق الطلبة ذكورا وإناثا في اتجاهاتهم نحو البرنامج المحوسب، وهي اتجاهات عالية كما ظهرت من خلال استخراج المتوسطات الحسابية المشار إليها سابقا، وكذلك يمكن القول بأن البرنامج المحوسب قد أثر في اتجاهات الطلبة في المجالات الثلاثة(المعرفي والنفس حركي والوجداني) بمستوى متقارب إلى حد كبير.

كما يمكن النظر من خلال نتيجة الإجابة عن هذا السؤال(الرابع) إلى أن التصميم المستخدم في البرنامج من حيث طريقة تقديم العروض، والترتيب المنطقي المتسلسل للمعرفة، وكذلك ما يتضمنه الحاسوب من مثيرات متعددة، وطريقة تقديم الاختبارات، وأسلوب التعزيز المستخدم فيها، قد ساعد في تكوين اتجاهات إيجابية متقاربة لدى الطلبة ذكورا وإناثا نحو البرنامج المحوسب، ويدعم هذا التفسير نتائج

تحصيل الطلبة على الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية حيث كانت أعلى من نتائج تحصيل المجموعة الضابطة.

3.5 التوصيات:

استنادا إلى النتائج السابقة فإن هذه الدراسة توصي بما يلي:

1- بناء البرامج التعليمية المحوسبة وفقا لأسس تربوية وعلمية واضحة في مجال فروع اللغة العربية، والمواد الأخرى، وفي المرحلة الثانوية، وذلك لتطوير تقديم بنية المعرفة للمتعلمين.

2- استخدام المنظم المتقدم كأسلوب تدريس من خلال الوسائل التعليمية الحديثة كالحاسوب في فروع اللغة العربية المختلفة، وفي المواد الدراسية الأخرى.

3- إجراء المزيد من البحوث والدراسات في مجال تصميم البرامج التعليمية وفقا لنماذج تدريسية أخرى، وعلى مواد دراسية أخرى.

4- تدريب معلمي اللغة العربية على استغلال النماذج التدريسية التي أثبتت فاعليتها في التدريس، وكذلك التنوع في استخدام الطرق والوسائل والأساليب لمعالجة الضعف الحاصل في مهارات النحو العربي.

5- إجـراء مـثل هـذه الدراسة بحيث تتناول متغيرات أخرى كالدافعية نحو استخدام الحاسـوب، وأثـر امـتلاك المـتعلم للحاسـوب الشخصـي، والخبرة الحاسوبية للمعلم...إلخ.

المراجع

أ- المراجع العربية:

أبـــو زيـــنة، فـــريد و حداد، عفاف. (1982). أثر المنظم المتقدم في تعلم واحتفاظ الطلـــبة فـــي المـــرحلة الـــثانوية بالمفاهـــيم والمعلومات. **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، 2(8) :129-144.

أبو شرار، تهاني. (1996). اتجاهات الطلبة نحو الجاسوب، **رسالة الخليج العربي**، 14(47): 133- 159.

أبـــو يـــونس، الـــياس. (1996). **فاعلية برنامج حاسوبي متعدد الوسائط لتدريس الهندسة في الصف الثاني الإعدادي دراسة تجريبية في محافظة القنيطرة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

إســـماعيل، الغـــريب. (2003). اكتســـاب مهـــارات تصـــميم وإنتاج برامج التعليم المبـــرمج باستخدام الخرائط الانسيابية في برنامج العروض العملية لشرائح الكمبيوتر. **المجلة التربوية**، 17(67): 217-257.

الـــياس، أســـماء. (2001). أثـــر المنظمات المتقدمة في تعلم مادة أسس المناهج. **المجلة العربية للتربية**، 21(2): 193- 200.

أنـــيس، فـــريحة. (1992). **محاضـــرات فـــي اللهجـــات وأســـلوب دراستها**. معهد الدراسات العربية، القاهرة.

بنـــي عطـــا، أحمـــد. (1995). **أثـــر المـــنظم المـــتقدم في تسهيل تعلم المفاهيم الاجتماعـــية والاحـــتفاظ بهـــا لـــدى طلبة الصف التاسع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الجزازي، نضال. (1990). **مقارنة الطريقة المبرمجة بالطريقة التقليدية في تدريس النحو للمرحلة الإعدادية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

ابـــن هشـــام، جمـــال الدين. (1999). **شذور الذهب**. شرح: محمد السعدي فرهود، محمـــد عـــبد المـــنعم خفاجـــي، عبد العزيز شرف، دار الكتاب المصري، القاهرة.

الحسين، عبد الرؤوف. (1982). **اختبار فاعلية أسلوب التعليم المبرمج بالمقارنة مع أســـلوب التعليم المعتاد لمادة العلوم العامة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

حمدان، محمد زياد. (1985). **التنفيذ العلمي للتدريس**، دار التربية الحديثة، عمان.

حمدان، محمد زياد. (1981). **التربية العملية الميدانية- مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها**. مؤسسة الرسالة، بيروت.

حمـــدي، نـــرجس وعـــويدات، عـــبد الله. (1994). أثر استخدام استراتيجية التدرب والممارســـة فـــي قـــدرة عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي على ضبط أواخـــر الكلمـــات فـــي قطع أدبية مختارة، ودرجة استيعابهم لمضمون هذه القطع. **دراسات**، 21أ (1): 99-136.

دومونمـــولان، موريس. (1977). **التعليم المبرمج**، ترجمة ميشال أبو فاضل، ط2، بيروت: منشورات عويدات.

الرفاعـــي، إســـماعيل. (1999). **فاعلـــية تدريس قواعد اللغة الإنجليزية المبرمجة بالكتاب والحاسوب، دراسة تجريبية على طلبة الصف الثاني الإعدادي في مـــدارس مدينة دمشق**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

زيـــتون، عـــايش محمود. (1996). **أساليب تدريس العلوم**. ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

سعيد، صباح. (2002). **أثر استخدام نمطي المنظم المتقدم والتفكير الاستنتاجي على التحصيل في قواعد اللغة العربية مقارنة بالطريقة التقليدية لدى طلبة الصف التاسع في مدارس قصبة المفرق.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق.

سمك، محمد صالح. (1986). **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية،** مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

شطناوي، بهيسة. (2001). **أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس النصوص الأدبية في التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء الرمثا،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

الشمري، زينب. (1998). **أثر استخدام استراتيجيتين قبليتين لتدريس الأدب والنصوص في تحصيل طالبات الرابع العام.** رسالة ماجستير، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

صمادي، عقلة والعبد الحق، فواز. (1996). نظريات تعلم اللغة واكتسابها- تضمينات لتعلم العربية وتعليمها. **المجلة العربية للتربية، 16**(1): 9-30.

الصوص، سمير عبد السلام محمد. (2003). **أثر برنامج تعليمي مدار بالحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الطويجي، حسين. (1987). **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم،** الكويت: دار العلم للنشر والتوزيع.

ابن خلدون، عبد الرحمن. (1957). **مقدمة ابن خلدون.** لجنة البيان العربي، القاهرة.

عـــبد المـــنعم، علي. (1996). المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم طبيعتها وخصائصها. **مجلة تكنولوجيا التعليم، 6**(4): 103-118.

عبد الهادي، يسرى. (2004). التعليم المبرمج. **رسالة المعلم، 42** (4):32-3.

عبـــيد، ماجـــدة ســـيد. (1989). **فعالـــية برنامج تعليمي لتعلم القرّاءة منفذ على الحاسـوب لطلـبة الصـف الـثالث الابتدائي المعوقين سمعيا في منطقة عمـــان الكبـــرى.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان ، الأردن.

العجلونـــي، خالـــد. (2003). أثـــر طـــريقة عـــرض المـــادة التعليمية باستخدام الحاسـوب علـــى تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. **دراسات، 30**(1): 60- 73.

علـــيان، ربحـــي مصـــطفى وعـــبد الـــدبس، محمـــد. (1999). **وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم.** ط1، دار الصفاء، عمان.

عـــيادات، يوســـف أحمد. (2004). **الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية.** ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الفار، إبراهيم. (1998). **تربويات الحاسوب.** دار الفكر العربي، القاهرة.

الفـــرحان ، عـــبدالله. (2005). **نظـــرية اوزوبـــل فـــي التعلـــيم اللفظـــي ذي المعنى.** آذار/مارس/2005 متوفر عن:
http://www.almualem.net/maga/oz21.html 29

الفـــرحان، اســـحق ومرعـــي، توفـــيق وبلقـــيس، أحمد. (1984). **تعليم المنهاج التـــربوي: أنمـــاط تعليمـــية معاصرة.** دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الفرجانـــي، عـــبد العظـــيم. (1998). **التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية.** دار غريب، القاهرة.

قطامـــي، يوسف. (1998). **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

قطامـــي، يوســف وقطامـــي، نايفــة. (1998). **نماذج التدريس الصفي**. ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

قطامـــي، يوسف و أبو جابر، ماجد و قطامي، نايفه. (2000). **تصميم التدريس**.ط2، دار الفكر، عمان، الأردن.

القلا، عصام. (1985). **واقع استخدام الحاسوب في التعليم في الدول العربية**. ورقة مقدمة إلى ندوة استخدام الحاسوب في التعليم– مادة ووسيلة، قطر، الدوحة، 4-1985/11/6.

محجــوب، عباس. (1986). **مشكلات تعليم اللغة العربية**. ط1، دار الثقافة، الدوحة، قطر.

محمــد، صلاح. (2000). **أثر استخدام الحاسوب في تدريس الأحياء لطلبة الصف العاشــر الأساســي على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الحاسوب**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

مدكور، علي. (1984). **تدريس فنون اللغة العربية**. ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد. (1998). **تفريد التعليم**. دار الفكر، عمان.

المؤتمــر الوطنـــي الأول للتطويــر التربوي. (1987). **الندوات التربوية التوثيقية: مناهج العلوم والتكنولوجيا**، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

معــروف، نايــف. (1987). **خصــائص العــربية وطــرائق تدريســها**. ط2، دار النفائس، بيروت.

المغربــي، حســين. (1999). **أثــر المــنظم المــتقدم علــى التحصيل والاحتفاظ بالمعلــومات لدى طلبة الصف العاشر في الرياضيات في منطقة بيت لحم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

منشورات جامعة القدس المفتوحة. (1995). **الحاسوب في التعليم**. عمان، جامعة القدس المفتوحة.

منصور، أحمد. (1992). المدخل إلى تكنولوجيا التعليم. **سلسلة تكنولوجيا التعليم**. 3 (1): 98-112.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (1985). **ندوة استخدام الحاسوب في التعليم: مادو ووسيلة**. الدوحة: 4-6/ نوفمبر/ 1985.

النجار، عبد الرحيم. (1988). **أثر المنظم المتقدم في تعلم واحتفاظ الطلبة بمفاهيم نحوية في الصف الثالث الإعدادي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

نشواتي، عبد المجيد. (1985). **علم النفس التربوي**. ط2، دار الفرقان، عمان.

نشواتي، عبد المجيد. (1984). **علم النفس التربوي**. ط1، دار الفرقان، عمان.

الهاشمي، عابد. (1982). **الموجه العلمي لمدرس اللغة العربية**، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2.

الهرش، عايد. (2000). أثر استخدام محرر النصوص في كتابة طلبة الصف العاشر الأساسي لموضوع التعبير واتجاهاتهم نحو استخدامه في مدينة إربد. **أبحاث اليرموك، 16**(2): 81-105.

ودوثري، سويل. (1987). **الحاسب الإلكتروني وتطبيقاته في التعليم**. مجلد1، العدد3، ص422.

وزارة التربية والتعليم، السعودية. (2005). **صناعة التدريب**. آذار/2005 متوفر عن: http://www.moe.gov.sa/training/senat-altadreb.html#_ftn31

وزارة التربية والتعليم. (1991). **منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الثانوي**. ط1، مديرية المناهج، عمان.

اليونسكو. (1989). التكنولوجيا الجديدة للمعلومات في التربية. **مستقبليات، 20** (2) : (218-225).

ب- المراجع الأجنبية:

Ausubel, D. (1963). **The Psychology of Meaningful Verbal Learning**. Grure & Straton Inc, New york & London.

Ausubel, D. (1963). Cognitive Structure & The Facilitation of Meaningful Verbal Learning. **Journal of Teacher Education, 14**: 217-221.

Ausubel, D. (1968). **Educational Psychology**. A Cognitive View, Holt, Rinehart & Winston, New York.

Ausubel, D. (1970). The Use Of Advance Organizers and Retention of Meaningful Verbal Material, **Journal of Educational Psychology**.45:213-225.

Ausubel, D. (1978). In Defense of Advance Organizers: A Reply to the Critics. **Review of Educational Research**, Vol, 48, No, 2: 251-257.

Chen, M. (1985). Gender differences in adolescents uses of and attitudes toward Computers. In M. L. Mclaughlin(Ed), **Communication Yearbook**, 10: 200- 216.

Gennaro, E., & Choi, B. (1987). The effectiveness of using computer simulated experiments on junior high students' understanding of the volume displacements concept. **Journal of Research in Science Teaching**, 24: 539- 552.

Geraldine, Geg.(1980). Insteructor of Learner Control and Prior Understanding in Computer Assis to Dvied Instracuting, **Journal of Eeducation Spychology**, Vol. 78, p.225.

Hannafin, Michael & Peek, 2-Kule. (1988). **The Design Development and Evaluation of Instruction software, Maemillan Publishing Company,** New York.

Huppert,J., Yaakobi,J., Lazarovvitz,r.(1998). Learning - Microbiology with Computer Simulation: Students Academic Achievement By Method and Gender. **Research in Science and Technological Education**, 16(2): 231- 146.

Irvin, A. (1986). A strategy For the Eighties, **Computers and Education, 10**(1): 145-148.

Jerry, Pocztar. (1972). **The Theory and Programme Instruction.** Boston: Allyn Bacon.

Joyce, B; & Weil, M. (1972). **Models of Teaching**. Prentice Hall, Englewood Cliffs. New Jersey.

Kirkman, G. (1997). Effects of an Oral Advance Organizer on Immediate and Delayed Retention (oral instruction, nutrition education). **Disseration Abstracts**, (AAC 9708495).

Kulik, A.,Bangert, AL., & Williams, G.W. (1985). Effects of Computer-based Teaching on Secondary School Students, **Journal of Educational Psychology**, 75, 19- 2.

Louzon, A.C. and Moor, A.B. (1989). A fourth Generatio Distance Education System: Integration CAL and Computer Conferencing, **American Journal of Distance Education, 3**(1): 38-49.

Novak, J. and Gowin, D. (1984). **Learning How To Learn**. Cambridge University Press.

Oleary, M., A. (1995). The Use of Concept Maps as Advance Organizers in Grade Seven Science. **Disseration Abstracts**, (AAC 90965).

Pulos, S., & Linn, M, C. (1983). Aptitude and Experiences Influences on Proportional Reasoning During Adolescence: Focus on mal - female differences. **Journal of Research in Mathematics Education**, 14: 30- 46.

Serpil Y., Omer G., and Ilker O. (1995). Effectiveness of Using Computer Assisted Supplementary Instruction for Teaching the Mole Concept. **Journal of Research in Science Teaching**, 32(10): 1083- 1095.

Skinner, M, E. (1988). Attitudes of College Students Toward Computers Assisted Instruction: An Essential Variable for Successful Implementation. **Educational Technology**, 28: 7- 14.

(1) الفعل التام والفعل الناقص

* الفعـــل التام هو: الفعل الذي يأخذ فاعلا، ويكتفي بالفاعل إن كان لازما، ويتعدى إلى مفعول به واحد أو أكثر إن كان متعديا.

- مثال : - الفعل التام اللازم: طلعت الشمسُ. كلمة(الشمسُ) فاعل للفعل طلعت.

- الفعل التام المتعدي: غرس الفلاح الأشجارَ. كلمة(الأشجارَ) مفعول به منصوب للفعل غرسَ.

* أما الفعل الناقص فهو: الفعل الذي يدخل على الجملة الاسمية فيأخذ اسما وخبرا، ولا يـــتم المعنى بذكر اسمه فقط، وإنما بذكر خبره أيضا مثل: (كان وأخواتها، أفعال المقاربـــة والـــرجاء والشروع، إن وأخواتها إذا ما اعتبرت حروفا مشبهة بالفعل) وتسمى هذه الأفعال بالنواسخ.

(2) كان وأخواتها

الأفعال (كان، أصبح، أضحى، ظلّ، أمسى، بات، صار، ليس) تدخل على الجملة الاسمية المكونة من المبتدأ والخبر، حيث تبقي الأول (المبتدأ) مرفوعا ويسمى اسمها، وتنصب الثاني(الخبر) ويسمى خبرها. وقد اشتهرت هذه الأفعال باسم كان وأخواتها.

مثال : السفرُ شاقٌ   كان السفرُ شاقاً .

(1)- السفرُ : مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

-شاقٌ: خبر المبتدأ ، مرفوع وعلامة رفعه تنوين الضم.

(2) -كان: فعل ماض ناقص مبني على الفتح.

-السفرُ: اسم كان مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

-شاقاً : خبر كان منصوب وعلامة نصبه تنوين الفتح الظاهر على آخره.

وهـــذه الأفعال لم تكتف باسمها لاتمام المعنى، وإنما بذكر الخبر أيضا، ولذلك تسمى(كان وأخواتها) الأفعال الناقصة.

(3) صور خبر كان وأخواتها

* قد يأتي خبر كان وأخواتها اسما مفردا

مثال: العلمُ نورٌ يظلّ العلمُ نوراً.

الاسم المفرد(نوراً) خبر يظلّ منصوب.

* وقد يأتي خبر كان وأخواتها جملة فعلية

مثال: العلمُ يضيءُ البصائرَ. كان العلمُ يضيءُ البصائرَ.

الجملة الفعلية(يضيءُ البصائرَ) في محل نصب خبر كان

* وقد يأتي خبر كان وأخواتها جملة اسمية

مثال: العلمُ مصادرُهُ متيسرةٌ أصبح العلمُ مصادرُهُ متيسرةٌ.

الجملة الاسمية(مصادرُهُ متيسرةٌ) في محل نصب حبر أصبح.

* وقد يأتي خبر كان وأخواتها شبه جملة

مثال: العلمُ في ذاكرةِ الحاسوبِ أضحى العلمُ في ذاكرةِ الحاسوبِ.

شبه الجملة من الجار والمجرور(في ذاكرةِ الحاسوبِ) في محل نصب خبر أضحى.

(4) المصدر المؤول المكون من أن المصدرية والفعل المضارع

* المصدر المؤول هو : المصدر الذي يتكون من حرف مصدري يليه فعل مضارع أو ماض وقد يليه اسم، ويمكن أن تحل كلمة مفردة محل المصدر المؤول وتقوم بوظيفته في التركيب دون أن يختل المعنى، ويكون محل المصدر المؤول من الإعراب بحسب إعراب الكلمة المفردة التي تحل محله.

مثال : إن علينا أن نفكّرَ قبلَ الإقدامِ.

المصدر المؤول في المثال السابق يتكون من (الحرف المصدري " أن الناصبة " والفعل المضارع " نفكّرَ ") ويمكن لك أن تستبدل هذا المصدر بكلمة مفردة مناسبة على النحو الآتي: إنّ علينا التفكيرَ قبلَ الإقدامِ.

إعراب الكلمة المفردة(التفكيرَ) في المثال السابق هو: اسم إن منصوب، وكذلك فإن موقع المصدر المؤول(أن نفكّرَ) من الإعراب هو في محل نصب اسم إن.

(5) إنّ وأخواتها

* الحروف الآتية: (إنّ ، أنّ ، لعلّ ، ليتَ ، كأنّ ، لكنّ) تدخل على الجملة الاسمية المكــونة مــن المبــتدأ والخبر، حيث تنصب الأول(المبتدأ) ويسمى اسمها، وتبقي الثانـــي(الخبـــر) مـــرفوعا ويسمى خبرها. وقد اشتهرت هذه الحروف باسم (إن وأخواتها)

مثال: (1) التسامحُ فضيلةٌ (2) إنّ التسامحَ فضيلةٌ.

(1) التسامحُ: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

فضيلةٌ: خبر المبتدأ مرفوع وعلامة رفعه تنوين الضم.

(2) إنّ: حرف توكيد ونصب.

التسامحَ: اسم إنّ منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

فضيلةٌ: خبر إنّ مرفوع وعلامة رفعه تنوين الضم الظاهر على آخره.

(6) ضمائر الرفع وضمائر النصب المتصلة

* الضمير هو : اسم جامد يدل على متكلم أو مخاطب أو غائب .

وينقسم الضمير حسب ظهوره في الكلام إلى بارز ومستتر، والبارز قسمان:

أ- متصل ب - منفصل.

وينقســم الضــمير المتصل بحسب موقعه من الإعراب إلى ثلاثة أنواع يهمنا منها النوع الأول والنوع الثاني وهما:

1- ما يعرب في محل رفع فقط، وضمائر هذا النوع خمسة :

أ- التاء المتحركة للمتكلم مثل: درستُ الدرسَ.

ب- ألف الاثنين مثل: المتعلمانِ درسا دروسَهما.

ج- واو الجماعة مثل: المتعلمونَ درسوا دروسَهم.

د- نون النسوة مثل: المتعلماتُ درسنَ دروسَهن.

هـ- ياء المخاطبة مثل: ادرسي يا متعلّمة.

فالضــمائر(الـــتاء المتحــركة، ألف الاثنين، واو الجماعة، نون النسوة، ياء المخاطـــبة) المتصلة بالفعل(درسَ) في الأمثلة السابقة جاء كل منها في محل رفع لأنها فاعل.

2- ما يشترك بين محل النصب ومحل الجر، وضمائر هذا النوع ثلاثة:

أ- يــاء المــتكلم، مثل: ربي أكرمني(فالياء الأولى في محل جر لأنها مضاف إليه، والياء الثانية في محل نصب لأنها مفعول به)

ب- كـــاف المخاطـــبة، مثل: لا يفيدكَ إلا عملُك(فالكاف الأولى في محل نصب لأنها مفعول به، والكاف الثانية في محل جر لأنها مضاف إليه).

ج- هـــاء الغائب بنوعيه المذكر والمؤنث، مثل: من يهتم بعمله يتقنه أو من تهتم بعملهـــا تتقـــنه(فالهاء الأولى في المثالين السابقين في محل جر لأنها مضاف إليه، والهاء الثانية في محل نصب لأنها مفعول به).

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الدكتور:...............................المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أضع بين أيديكم استبانة تحكيم برنامج محوسب وفق نموذج المنظم المتقدم فــي تحصــيل طلبة المرحلة الثانوية/ المستوى الأول في مادة النّحو، وتتألف من (37) فقرة من بناء الباحث ، حيث اشتملت الفقرات على المجالات الثلاثة التالية:

1- **مجال تكنولوجيا البرمجيات التعليمية والحاسوب** ، ويشمل الفقرات(1-14)

2- **مجال التربية وعلم النفس والقياس والتقويم** ، ويشمل الفقرات(15-29)

3- **مجال اللغة والخط والإملاء** ، ويشمل الفقرات(30-36)

وقــد أخــذت كــل فقرة خمسة مستويات متدرجة من الوصف على النحو الآتي: (كبيرة جدا – كبيرة – متوسطة – ضعيفة – ضعيفة جدا) .

أرجــو من حضرتكم التكرم بالاطلاع على تحليل المحتوى المرفق الخاص بالــوحدة الثالــثة من كتاب النحو والصرف للمرحلة الثانوية / المستوى الأول ، واســتعراض البــرنامج الحاســوبي المصمم ، ثم إبداء رأيكم فيه وذلك من خلال وضع إشارة (×) تحت الوصف المناسب لكل فقرة من فقرات الاستبانة .

شاكراً لكم تعاونكم

الباحث: حسن الحسنات

رقم الفقرة	المجـــــال	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
	مجال تكنولوجيا البرمجيات التعليمية والحاسوب					
1	البرنامج يزود المتعلم بدليل استخدام واضح					
2	البرنامج سهل الاستخدام وبدرجة مناسبة					
3	البرنامج ذو مرونة عالية عند التطبيق					
4	الألوان المستخدمة واضحة					
5	أشكال الخطوط والحركات مناسبة					
6	الإطارات والنوافذ غير مكتظة بالمعلومات					
7	الصوت المسجل واضح ومسموع					
8	طريقة عرض البرنامج مشوقة للمتعلم					
9	البرنامج يسمح بوجود التفاعل بين المتعلم والحاسوب					
10	البرنامج يقدم التغذية الراجعة الفورية للمتعلم					
11	عدم تقييد المتعلم بحد زمني خلال استخدام البرنامج					
12	المؤثرات اللونية كالوميض والتضليل مناسبة					
13	البرنامج يعالج احتمالات الإدخال غير الواردة					
14	البرنامج خالٍ من فيروسات الحاسوب المختلفة					
	مجال التربية وعلم النفس والقياس والتقويم					
15	البرنامج يساعد على الانتقال من الكل إلى الجزء					
16	البرنامج يساعد على الانتقال من السهل إلى الصعب					
17	البرنامج يساعد على الانتقال من المعلوم إلى المجهول					
18	البرنامج يساعد على الانتقال من الخاص إلى العام					
19	البرنامج يساعد على ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق					
20	تصميم الاختبارات المستخدمة مناسب					
21	صياغة أسئلة الاختبارات واضحة وسليمة					
22	الاختبارات المستخدمة توفر التغذية الراجعة للمتعلم					
23	أسئلة الاختبارات ذات ارتباط مباشر بالمادة التعليمية					
24	استخدام وسيلة التعليم الصوتية مناسب					

25	البرنامج يشجع المتعلم على التعلم الذاتي					
26	المعلومات الجديدة تتفاعل مع مهارات المتعلم السابقة					
27	البرنامج مصمم بناء على تحليلٍ واف لمحتوى المادة التعليمية					
28	المادة التعليمية ذات ارتباط بالأهداف المحددة					
29	المادة التعليمية متدرجة ومنظمة وفق نموذج المنظم المتقدم المستخدم					
	مجال اللغة والخط والإملاء					
30	لغة البرنامج مناسبة لمستوى المتعلمين					
31	المادة التعليمية خالية من الأخطاء الإملائية					
32	المادة التعليمية خالية من الأخطاء النحوية					
33	المادة التعليمية تراعي علامات الترقيم وبدايات ونهايات الجمل					
34	المادة المقروءة بالصوت واضحة وخالية من الأخطاء اللغوية					
35	الأمثلة الواردة دقيقة وذات ارتباط وثيق بمحتوى المادة التعليمية					
36	تمييز الشواهد النحوية بالخطوط والألوان مناسب					

* ملاحظات أو مقترحات أخرى تريد ذكرها :

....

....

....

....

....

....

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الدكتور :..........................المحترم،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أضع بين أيديكم الاختبار التحصيلي الذي يتألف من(35) فقرة من نمط الاختيار من متعدد لغرض الكشف عن أثر برنامج محوسب وفق نموذج المنظم المتقدم في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية/ المستوى الأول في مادة النحو، كما تم توزيع فقرات الاختبار على الأهداف المتوقع تحقيقها عند تدريس هذه الوحدة، حيث تضمن كل هدف سؤالا أو سؤالين، وقد اشتمل الاختبار على المجالات / الموضوعات الأربعة التالية:

1- مجال / موضوع مفهوم أفعال المقاربة والرّجاء والشروع ويشمل الفقرات (1-6)

2- مجال / موضوع أفعال المقاربة (كاد، كرب، أوشك) ويشمل الفقرات (7-17)

3- مجال / موضوع أفعال الرجاء (عسى، حرى، اخلولق) ويشمل الفقرات (18 28)

4-مجال / موضوع أفعال الشروع (شرع، بدأ، طفق، علق، انبرى، أخذ، قام، جعل، أنشأ، هبّ) ويشمل الفقرات(29-35)

أرجو التكرم بإبداء رأيكم فيه، وذلك من خلال الإجابة بـــ(نعم أو لا) في استبانة التحكيم من حيث:

أ-انتماء الفقرة للمجال.

ب-دقة المعلومات الواردة في الفقرة.

ج- قياس الفقرة للهدف.

د-الوضوح وسلامة الصياغة اللغوية للفقرة.

هــ أي ملاحظات أخرى ترونها مناسبة.

شاكرا لكم تعاونكم

الباحث: حسن الحسنات

رقم الفقرة	انتماء الفقرة للمجال		دقة المعلومات		قياس الفقرة للهدف		الوضوح وسلامة الصياغة اللغوية		ملاحظات
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
المجال الأول: مفهوم أفعال المقاربة والرجاء والشروع :									
.1									
.2									
.3									
.4									
.5									
.6									
المجال الثاني: أفعال المقاربة (كادَ ، كربَ ، أوشكَ) :									
.7									
.8									
.9									
.10									
.11									
.12									
.13									
.14									
.15									
.16									
.17									
المجال الثالث: أفعال الرجاء (عسى ، حرى ، اخلولقَ) :									
.18									
.19									
.20									
.21									
.22									
.23									
.24									
.25									
.26									
.27									
.28									

رقم الفقرة	انتماء الفقرة للمجال		دقة المعلومات		قياس الفقرة للهدف		الوضوح وسلامة الصياغة اللغوية		ملاحظات
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
المجال الرابع: أفعال الشروع (شرعَ، بدأ، طفقَ، علقَ، انبرى، أخذ، قامَ، جعلَ، أنشأ، هـبّ) :									
.29									
.30									
.31									
.32									
.33									
.34									
.35									

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة فيما يلي:

****المجال الأول- مفهوم أفعال المقاربة والرجاء والشروع :**

-الهدف(1) أن يبين التلاميذ مفهوم أفعال المقاربة بشكل صحيح

السؤال(1) – معنى الفعل الناقص (يكاد) في البيت الشعري الآتي :

ويكاد الدمع يهمي عابثاً ببقايا كـبرياء الألــم ، هو :

أ- رجاء وقوع الخبر ب- قرب وقوع الخبر

ج- الشروع بما يتضمنه الخبر د- رجاء قرب وقوع الخبر .

-الهدف(2) أن يبين التلاميذ مفهوم أفعال الرجاء بشكل صحيح

السؤال(2)- معنى الفعل الناقص (عسى) في الآية الكريمة الآتية :

"عسى أن يهدين ربي لأقرب من هذا رشداً" هو :

أ- قرب وقوع الخبر ب- رجاء قرب وقوع الخبر

ج- رجاء وقوع الخبر د- الشروع بما يتضمنه الخبر .

-الهدف(3) أن يبين التلاميذ مفهوم أفعال الشروع بشكل صحيح

السؤال(3)- معنى الفعل الناقص (هبّ) في البيت الشعري الآتي :

هببتُ ألوم القلب في طاعة الهوى فلجّ كأني كنت باللوم مغريا، هو :

أ- رجاء وقوع الخبر ب- قرب وقوع الخبر

ج- رجاء قرب وقوع الخبر د- الشروع بما يتضمنه الخبر .

-الهدف(4) أن يحدد التلاميذ كلاً من اسم وخبر أفعال المقاربة من خلال الأمثلة تحديدا سليما

السؤال(4)- اسم وخبر الفعل الناقص (كاد) في الجملة : "كادَ الصقيع يتلف المزروعات" على التوالي هما :

أ- الصقيع / يتلف المزروعات ب- الصقيع / المزروعات

ب- يتلف / المزروعات ج- ضمير مستتر تقديره هو / يتلف المزروعات

-الهدف (5) أن يحدد التلاميذ كلاً من اسم وخبر أفعال الشروع من خلال الأمثلة تحديدا سليما

السؤال(5)- اسم وخبر الفعل الناقص (شرعَ) في الجملة : " شرعَ الباحث يحلل نتائج دراسته" على التوالي هما :

أ- الباحث / نتائج ب- الباحث / يحلل نتائج دراسته

ج- الباحث / دراسته د- يحلل / نتائج دراسته .

-الهدف(6) أن يحدد التلاميذ كلاً من اسم وخبر أفعال الرجاء من خلال الأمثلة تحديدا سليما

السؤال(6)- اسم وخبر الفعل الناقص (عسى) في الجملة : " عسى الهمّ أن يزول" على التوالي هما :

أ- الهمّ / أن يزول ب- الهمّ / يزول

ج- ضمير مستتر تقديره هو / الهم د- ضمير مستتر تقديره هو / أن يزول .

**المجال الثاني- أفعال المقاربة (كادَ ، كربَ ، أوشكَ) :

-الهدف (1) أن يميز التلاميذ أفعال المقاربة الثلاثة(كادَ ، كربَ ، أوشكَ) الواردة في درس "أفعال المقاربة" من غيرها تمييزا سليما

السؤال(7) - أفعال المقاربة هي:

أ- كادَ ، كربَ ، اخلولقَ ب- كادَ ، أوشك ، حرى

ج- كربَ ، أوشكَ ، جعلَ د- أوشكَ ، كربَ ، كادَ .

-الهدف (2) أن يحدد التلاميذ خبر أفعال المقاربة من خلال الأمثلة تحديدا سليما

السؤال(8) - خبر الفعل الناقص (أوشكَ) في الجملة : "أوشكت التنمية أن تشمل القرى النائية" هو :

أ- التنمية ب- أن تشمل القرى ج- القرى د- خبره محذوف .

-الهدف (3) أن يبين التلاميذ حكم اقتران خبر أفعال المقاربة بأن المصدرية بياناً واضحاً(ويشمل السؤالين: 9+10) .

السؤال(9) – فعل المقاربة الذي غالباً ما يقترن خبره بأن المصدرية هو :

أ- كادَ   ب- كربَ   ج- حرى   د- أوشكَ.

السؤال(10) – حكم اقتران الفعل الناقص (كربَ) بأن المصدرية هو :

أ- واجب الاقتران ب- غالباً ما يقترن ج- غالباً لا يقترن د- جائز الاقتران .

-الهدف(4) أن يميز التلاميذ أن فعل المقاربة (كرب) يستخدم بصيغة الماضي فقط

السؤال(11) – الفعل الذي يستخدم بصيغة الماضي فقط من أفعال المقاربة هو :

أ- جعلَ   ب- كربَ   ج- أوشكَ   د- كادَ .

-الهدف (5) أن يميز التلاميذ أن الفعلين اللذين يمكن استخدامهما بصيغتي الماضي والمضارع من أفعال المقاربة هما(كاد، أوشك) فقط

السؤال(12) – الفعلان اللذان يمكن استخدامهما بصيغتي الماضي والمضارع من أفعال المقاربة هما :

أ- كادَ ، أوشكَ ب- كربَ ، حرى ج- أوشكَ ، جعلَ   د- كربَ ، أوشكَ .

-الهدف (6) أن يقدّر التلاميذ الخبر المحذوف جوازاً لأفعال المقاربة من خلال الأمثلة

السؤال(13) – الخبر الذي يمكن أن نقدره للفعل الناقص (كربَ) في البيت الشعري الآتي: ما كان ذنبي في جار جعلت له عيشاً وقد ذاق طعم الموت أو كربا هو :

أ- ذوقَه بفتح القاف   ب- يذوقُهُ بضم القاف

ج- أن يذوقَهُ بفتح القاف   د- ذوقُهُ بضم القاف.

-الهدف (7) أن يميز التلاميذ الفعل (أوشكَ) عندما يأتي فعلاً ناقصاً أو تاماً من خلال الأمثلة تمييزاً سليماً

السؤال(14) – يمكن أن نعتبر الفعل (أوشكَ) في الجملة : "الاقتصاد الأردني أوشكَ أن يزدهر بسواعد أبنائه" :

أ- فعلاً ناقصاً أو تاماً ب- فعلاً ناقصاً ج- فعلاً تاماً   د- فعلاً تاماً متعدياً .

-الهدف (8) أن يميز التلاميذ الفعل (أوشكَ) عندما يأتي فعلاً ناقصاً أو تاماً من خلال الأمثلة تمييزاً سليماً

السؤال(15) - يمكن أن نعتبر الفعل (أوشكَ) في الجملة :" أوشك أن يستولي اليأس على المريض لولا إيمانه بالله تعالى":

أ- فعلاً ناقصاً أو تاماً ب- فعلاً ناقصاً ج- فعلاً تاماً د- فعلاً تاماً متعدياً .

-الهدف (9) أن يعرب التلاميذ الشواهد النحوية المتعلقة بأفعال المقاربة إعراباً تاما(ويشمل السؤالين: 16+17)

السؤال(16) - إعراب كلمة (الليل) في الجملة :-"كادَ الليل ينقضي" هو :

أ- مبتدأ مرفوع ب- خبر كادَ مرفوع ج- فاعل مرفوع د- اسم كادَ مرفوع.

السؤال(17) - الموقع الإعرابي للمصدر المؤول (أن يكونَ) في الجملة : "يوشكُ العالم أن يكون مدينة صغيرة بفضل وسائل الاتصال الحديثة" هو :

أ- في محل رفع خبر يوشكُ ب- في محل جر مضاف إليه

ج- في محل نصب مفعول به د- في محل نصب خبر يوشكُ .

**المجال الثالث- أفعال الرجاء (عسى ، حرى ، اخلولقَ) :

-الهدف (1) أن يميز التلاميذ أفعال الرجاء الثلاثة (عسى ، حرى ، اخلولقَ) الواردة في درس "أفعال الرجاء" من غيرها تمييزا سليما

السؤال(18) - أفعال الرجاء هي:

أ- عسى ، حرى ، عَلِقَ ب- عسى ، حرى ، اخلولقَ

ج- عسى ، حرى ، كربَ د- عسى ، حرى ، طفِقَ .

-الهدف (2) ن يحدد التلاميذ كلاً من اسم وخبر أفعال الرجاء من خلال الأمثلة تحديداً سليماً

السؤال(19) - اسم وخبر الفعل الناقص (عسى) في البيت الشعري الآتي :

عسى الكرب الذي أمسيت فيه   يكون وراءه فـــــرج قـــريـــب ،

على التوالي هما :

أ- الكرب / أمسيت   ب- الكرب / يكون وراءه فرج

ج- الكرب / فــرج   د- الكرب / فــرج قــريــب .

-الهدف (3) أن يبين التلاميذ حكم اقتران خبر أفعال الرجاء بأن المصدرية بياناً واضحاً (ويشمل السؤالين: 20+21)

السؤال(20) - يقترن الفعل المضارع وجوباً بأن المصدرية في خبر فعل الرجاء :

أ- اخلولق   ب- حرى   ج- عسى .   د- أ + ب صحيحان.

السؤال(21) - الفعل الذي غالباً ما يقترن خبره بأن المصدرية من أفعال الرجاء هو :

أ- حرى   ب- اخلولق   ج- عسى   د- لا شيء مما ذكر.

-الهدف (4) أن يميز التلاميذ أن جميع أفعال الرجاء لا تأتي إلا بصيغة الماضي

السؤال(22) - الفعل الذي يمكن استخدامه بصيغة الماضي أو المضارع من أفعال الرجاء هو:

أ- اخلولقَ ب- حرى ج- عسى د- أفعال الرجاء تستخدم بصيغة الماضي فقط.

-الهدف (5) أن يميز التلاميذ أفعال الرجاء عندما تأتي أفعالاً ناقصة أو تامة من خلال الأمثلة تمييزاً سليماً

السؤال(23) - يمكن أن نعتبر الفعل (عسى) في الجملة: "يحظى برنامج الأسر المنتجة بالدعم الحكومي، وعسى أن يحقق أهدافه النبيلة" :

أ- فعلاً ناقصاً   ب- فعلاً تاماً

ج- فعلاً ناقصاً أو تاماً   د- فعلاً تاماً متعدياً .

-الهدف (6) أن يميز التلاميذ أفعال الرجاء عندما تأتي أفعالاً تامة فقط من خلال الأمثلة تمييزاً سليما

السؤال(24) - يمكن أن نعتبر الفعل (عسى) في الجملة:"عسى أن يحقق برنامج الأسر المنتجة أهدافه النبيلة":

أ- فعلاً ناقصاً　　　ب- فعلاً تاماً

ج- فعلاً ناقصاً أو تاماً　　　د- فعلاً تاماً متعدياً .

-الهدف (7) أن يعرب التلاميذ الشواهد النحوية المتعلقة بأفعال الرجاء إعراباً تاما(ويشمل السؤالين: 25+26)

السؤال(25) - إعراب كلمة (الأمية) في الجملة : "حرى الأمية أن تتلاشى في عصر التفجر المعرفي" هو :

أ- مبتدأ مرفوع　　　ب- اسم حرى مرفوع

ب-ج- فاعل مرفوع　　　د- خبر حرى مرفوع.

السؤال(26) - إعراب المصدر المؤول (أن يشمل) في الجملة:" اخلولق الأمن الغذائي أن يشمل المجتمعات الفقيرة" هو:

أ- في محل رفع خبر اخلولق　　　ب- في محل جر مضاف إليه

ج- في محل نصب مفعول به　　　د- في محل نصب خبر اخلولق .

-الهدف (8) أن يبين التلاميذ حكم ضمائر الرفع إذا اتصلت بـــ(عسى) بياناً سليماً

السؤال(27) - الموقع الإعرابي للضمير (التاء المتحركة) المتصلة ب(عسى) في الآية الكريمة الآتية : "فهل عسيتُم إن توليتم أن تفسدوا في الأرض" هو :

أ- في محل رفع فاعل إذا اعتبرنا عسى فعلاً تاماً .

ب- في محل نصب خبر عسى .

ج- في محل نصب اسم عسى.

د- في محل رفع خبر عسى إذا اعتبرنا عسى فعلاً ناقصاً .

-الهدف (9) أن يبين التلاميذ حكم ضمائر النصب إذا اتصلت بـــ(عسى) بياناً سليماً

السؤال(28) – الموقع الإعرابي للضمير (الهاء) المتصلة ب(عسى) في الجملة: "عساهُ يزورنا" هو :

أ- في محل رفع اسم عسى

ب- في محل رفع فاعل

ج- في محل نصب خبر عسى

د- في محل نصب اسم عسى .

المجال الرابع- أفعال الشروع (شرعَ ، بدأ ، طفقَ ، علقَ ، انبرى ، أخذ ، قامَ ، جعلَ ، أنشأ ، هـبَّ) :

-الهدف (1) أن يميز التلاميذ أفعال الشروع العشرة(شرع، بدأ، طفق، علق، انبرى، أخذ، قامَ، جعلَ، أنشأ، هـبَّ) الواردة في درس "أفعال الشروع" عن غيرها تمييزا سليما

السؤال(29) – من أفعال الشروع :

أ- حرى ، عَلِقَ ، أخذَ ، قام

ب- كربَ ، طفِقَ ، شرعَ ، هبَّ

ج- أخذَ ، بدأ ، أنشأ ، انبرى

د- شرعَ ، بدأ ، اخلولقَ ، جعل.

-الهدف (2)أن يحدد التلاميذ كلاً من اسم وخبر أفعال الشروع من خلال الأمثلة تحديداً سليماً

السؤال(30) – اسم وخبر الفعل الناقص (شرعَ) في الجملة : "شرعَ التطوير التربويّ يؤتي ثماره" على التوالي هما :

أ- التطوير / التربوي

ب- التطوير / يؤتي ثماره

ج- التطوير / ثماره

د- ضمير مستتر تقديره هو / يؤتي ثماره.

-الهدف (3) أن يبين التلاميذ حكم اقتران خبر أفعال الشروع بأن المصدرية بياناً واضحاً

السؤال(31) – حكم اقتران خبر أفعال الشروع بأن المصدرية هو :

أ- مجرد من الاقتران

ب- غالباً ما يقترن

ب- ج- جائز الاقتران

د- واجب الاقتران .

-الهدف (4) أن يميز التلاميذ أفعال الشروع عندما تأتي أفعالاً ناقصة من خلال الأمثلة تمييزاً سليماً

السؤال(32) – واحدة من الجمل الآتية جاء الفعل (شرعَ) فيها فعلاً ناقصاً :

أ- شرعَ المدير قوانين جديدة.

ب- شرعَ الإسلامُ للفقراء حقوقاً في أموال الأغنياء.

ج- شرعَ الله للوالدين حقوقا على الأبناء.

د- شرعَ المعلم يشرح الدرس للطلاب.

-الهدف(5) أن يميز التلاميذ بين أفعال الشروع عندما تأتي أفعالاً تامة من خلال الأمثلة تمييزاً سليماً

السؤال(33) – واحدة من الجمل الآتية جاء الفعل (شرعَ) فيها فعلاً تاماً :

أ- شرعَ الطفلُ يزحف على الأرض ب- شرعَ النبي سننا على صحابته.

ج- شرعَ المطرُ ينزل د- شرعَ الفلاح يزرع أرضه.

-الهدف(6) أن يعرب التلاميذ الشواهد النحوية المتعلقة بأفعال الشروع إعراباً تاما(ويشمل السؤالين: 34+35)

السؤال(34) - إعراب كلمة (الشاعر) في الجملة :" بدأ الشاعر يلقي قصيدته " هو:

أ- مبتدأ مرفوع ب- اسم شرع مرفوع

ج- فاعل مرفوع د- خبر شرع مرفوع.

السؤال(35) - الموقع الإعرابي للجملة الفعلية (يعملون) في الجملة : "جعلَ الطلاب يعملون في مجموعات لإنجاز النشاط الصفي" هو :

أ- في محل رفع فاعل ب- في محل نصب مفعول به

ج- في محل نصب خبر جعلَ د- في محل رفع اسم جعلَ .

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب / أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أرجــو مــنكم التكرم بالإجابة على فقرات هذا الاختبار وذلك لغايات البحث العلمــي وتحسين فعالية التدريس، علماً بان إجابتك ستعامل بسرية تامة، ولن يطلع عليها معلمك / معلمتك، كما يأمل الباحث منك أن تتعامل مع الاختبار بدرجة عالية من الجدية والدقة.

معلومات عامة :

اسم المادة :.................... المدرسة :......................

النوع الاجتماعي : □ ذكر □ أنثى

تعليمات الاختبار :

* الاختــبار الــذي بــين يــديك ســيكون في الوحدة الثالثة من كتاب النحو والصــرف للمــرحلة الــثانوية / المســتوى الأول "وحدة أفعال المقاربة والرجاء والشروع" .

* يــتكون الاختبار من(35) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، يرجى منك قــراءة كل فقرة بتأنٍ ثم الإجابة عنها جميعها، وذلك باختيار رمز الإجابة الصحيحة لكل فقرة.

شاكراً لكم تعاونكم

الباحث : حسن الحسنات

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة لكل فقرة من الفقرات الآتية:

1- معنى الفعل الناقص (يكاد) في البيت الشعري الآتي :

ويكاد الدمع يهمي عابثـــا ببقايا كبرياء الألــم ، هو :

أ- رجاء وقوع الخبر **ب- قرب وقوع الخبر**

ج- الشروع بما يتضمنه الخبر **د- رجاء قرب وقوع الخبر .**

2- معنى الفعل الناقص(عسى) في الآية الكريمة الآتية :

"عسى أن يهدين ربي لأقرب من هذا رشداً" هو :

أ- قرب وقوع الخبر **ب- رجاء قرب وقوع الخبر**

ج- رجاء وقوع الخبر **د- الشروع بما يتضمنه الخبر .**

3- معنى الفعل الناقص(هبّ) في البيت الشعري الآتي :

هببتُ ألوم القلب في طاعة الهوى فــلجّ كأني كنت باللوم مغــريا، هو :

أ- رجاء وقوع الخبر **ب- قرب وقوع الخبر**

ج- رجاء قرب وقوع الخبر **د- الشروع بما يتضمنه الخبر .**

4- اسم وخبر الفعل الناقص(كاد) في الجملة : "كادَ الصقيع يتلف المزروعات" على التوالي هما :

أ- الصقيع / يتلف المزروعات

ب- الصقيع / المزروعات

ج- يتلف / المزروعات

د- ضمير مستتر تقديره هو / يتلف المزروعات .

5- اسم وخبر الفعل الناقص (شرعَ) في الجملة : " شرعَ الباحث يحلل نتائج دراسته" على التوالي هما :

أ- الباحث / نتائج **ب- الباحث / يحلل نتائج دراسته**

ج- الباحث / دراسته **د- يحلل / نتائج دراسته .**

6- اسم وخبر الفعل الناقص (عسى) في الجملة : " عسى الهمّ أن يزول" على التوالي هما :

أ- الهمّ / أن يزول **ب- الهمّ / يزول**

ج- ضمير مستتر تقديره هو / الهم **د- ضمير مستتر تقديره هو / أن يزول .**

7- أفعال المقاربة هي :

أ- كادَ ، كربَ ، اخلولقَ **ب- كادَ ، أوشك ، حرى**

ج- كربَ ، أوشكَ ، جعلَ **د- أوشكَ ، كربَ ، كادَ .**

8- خبر الفعل الناقص (أوشكَ) في الجملة : "أوشكت التنمية أن تشمل القرى النائية" هو :

أ- التنمية **ب- أن تشمل القرى** **ج- القرى** **د- خبره محذوف .**

9- فعل المقاربة الذي غالباً ما يقترن خبره بأن المصدرية هو :

أ- كادَ **ب- كربَ** **ج- حرى** **د- أوشكَ .**

10- حكم اقتران الفعل الناقص (كربَ) بأن المصدرية هو :

أ- واجب الاقتران **ب- غالباً ما يقترن**

ج- غالباً لا يقترن **د- جائز الاقتران .**

11- الفعل الذي يستخدم بصيغة الماضي فقط من أفعال المقاربة هو :

أ- جعلَ **ب- كربَ** **ج- أوشكَ** **د- كادَ .**

12- الفعلان اللذان يمكن استخدامهما بصيغتي الماضي والمضارع من أفعال المقاربة هما :

أ- كادَ ، أوشكَ **ب- كربَ ، حرى** **ج- أوشكَ ، جعلَ** **د- كربَ ، أوشكَ .**

13- الخبر الذي يمكن أن نقدره للفعل الناقص (كربَ) في البيت الشعري الآتي:

ما كان ذنبي في جار جعـــــلت له   عيشاً وقد ذاق طعم الموت أو كربا ،

هو :

أ- ذوقَه بفتح القاف   **ب- يذوقُهُ بضم القاف**

ج- أن يذوقَهُ بفتح القاف   **د- ذوقُهُ بضم القاف .**

14- يمكن أن نعتبر الفعل (أوشكَ) في الجملة : "الاقتصاد الأردني أوشكَ أن يزدهر بسواعد أبنائه" :

أ- فعلاً ناقصاً أو تاماً   ب- فعلاً ناقصاً   ج- فعلاً تاماً   د- فعلاً تاماً متعدياً .

15- يمكن أن نعتبر الفعل (أوشكَ) في الجملة :" أوشك أن يستولي اليأس على المريض لولا إيمانه بالله تعالى":

أ- فعلاً ناقصاً أو تاماً   ب- فعلاً ناقصاً   ج- فعلاً تاماً   د- فعلاً تاماً متعدياً .

16- إعراب كلمة (الليلُ) في الجملة : "كادَ الليلُ ينقضي" هو :

أ- مبتدأ مرفوع   **ب- خبر كادَ مرفوع**

ج- فاعل مرفوع   **د- اسم كادَ مرفوع .**

17- الموقع الإعرابي للمصدر المؤول (أن يكونَ) في الجملة : "يوشكُ العالم أن يكون مدينة صغيرة بفضل وسائل الاتصال الحديثة" هو :

أ- في محل رفع خبر يوشكُ   **ب- في محل جر مضاف إليه**

ج- في محل نصب مفعول به   **د- في محل نصب خبر يوشكُ.**

18- أفعال الرجاء هي :

أ- عسى ، حرى ، علِقَ   **ب- عسى ، حرى ، اخلولقَ**

ج- عسى ، حرى ، كربَ   **د- عسى ، حرى ، طفِقَ .**

19- اسم وخبر الفعل الناقص (عسى) في البيت الشعري الآتي :

عسى الكرب الذي أمسيت فيه   يكون وراءه فـــرج قـــريـــب، على

التوالي هما :

أ- الكرب / أمسيت　　　　ب- الكرب / يكون وراءه فرج

ج- الكرب / فــرج　　　　د- الكرب / فــرج قــريــب .

20- يقترن الفعل المضارع وجوباً بأن المصدرية في خبر فعل الرجاء :

أ- اخلولق　　ب- حرى　　ج- عسى　　د- أ + ب صحيحان .

21- الفعل الذي غالباً ما يقترن خبره بأن المصدرية من أفعال الرجاء هو :

أ- حرى　　ب- اخلولق　　ج- عسى　　د- لا شيء مما ذكر .

22- الفعل الذي يمكن استخدامه بصيغة الماضي أو المضارع من أفعال الرجاء هو :

أ- اخلولقَ　　　　ب- حرى

ج- عسى　　　　د- أفعال الرجاء تستخدم بصيغة الماضي فقط .

23- يمكن أن نعتبر الفعل (عسى) في الجملة: "يحظى برنامج الأسر المنتجة بالدعم الحكومي، وعسى أن يحقق أهدافه النبيلة" :

أ- فعلاً ناقصاً　　　　ب- فعلاً تاماً

ج- فعلاً ناقصاً أو تاماً　　　　د- فعلاً تاماً متعدياً .

24- يمكن أن نعتبر الفعل (عسى) في الجملة:"عسى أن يحقق برنامج الأسر المنتجة أهدافه النبيلة":

أ- فعلاً ناقصاً　　　　ب- فعلاً تاماً

ج- فعلاً ناقصاً أو تاماً　　　　د- فعلاً تاماً متعدياً .

25- إعراب كلمة (الأمية) في الجملة : "حرى الأمية أن تتلاشى في عصر التفجر المعرفي" هو:

أ- مبتدأ مرفوع　　　　ب- اسم حرى مرفوع

ج- فاعل مرفوع　　　　د- خبر حرى مرفوع .

26- إعراب المصدر المؤول (أن يشمل) في الجملة:" اخلولق الأمن الغذائي أن يشمل المجتمعات الفقيرة" هو:

أ- في محل رفع خبر اخلولق **ب- في محل جر مضاف إليه**

ج- في محل نصب مفعول به **د- في محل نصب خبر اخلولق .**

27- الموقع الإعرابي للضمير (التاء المتحركة) المتصلة بـ(عسى) في الآية الكريمة الآتية: "فهل عسيتُم إن توليتم أن تفسدوا في الأرض" هو :

أ- في محل رفع فاعل إذا اعتبرنا عسى فعلاً تاماً .

ب- في محل نصب خبر عسى .

ج- في محل نصب اسم عسى .

د- في محل رفع خبر عسى إذا اعتبرنا عسى فعلاً ناقصاً .

28- الموقع الإعرابي للضمير (الهاء) المتصلة بـ(عسى) في الجملة : "عساهُ يزورنا" هو :

أ- في محل رفع اسم عسى **ب- في محل رفع فاعل**

ج- في محل نصب خبر عسى **د- في محل نصب اسم عسى .**

29- من أفعال الشروع :

أ- حرى ، عَلِقَ ، أخذَ ، قامَ **ب- كربَ ، طفِقَ ، شرعَ ، هبَّ**

ج- أخذَ ، بدأ ، أنشأ ، انبرى **د- شرعَ ، بدأ ، اخلولقَ ، جعلَ .**

30- اسم وخبر الفعل الناقص (شرعَ) في الجملة : "شرعَ التطوير التربويّ يؤتي ثماره" على التوالي هما :

أ- التطوير / التربوي **ب- التطوير / يؤتي ثماره**

ج- التطوير / ثماره **د- ضمير مستتر تقديره هو / يؤتي ثماره .**

31- حكم اقتران خبر أفعال الشروع بأن المصدرية هو :

أ- مجرد من الاقتران | ب- غالباً ما يقترن
ج- جائز الاقتران | د- واجب الاقتران .

32- واحدة من الجمل الآتية جاء الفعل (شرعَ) فيها فعلاً ناقصاً :

أ- شرعَ المديرُ قوانين جديدة
ب- شرعَ الإسلامُ للفقراء حقوقاً في أموال الأغنياء
ج- شرعَ اللهُ للوالدين حقوقا على الأبناء
د- شرعَ المعلمُ يشرح الدرس للطلاب.

33- واحدة من الجمل الآتية جاء الفعل (شرعَ) فيها فعلاً تاماً :

أ- شرعَ الطفلُ يزحف على الأرض | ب- شرعَ النبيّ سننا على صحابته.
ج- شرعَ المطرُ ينزل | د- شرعَ الفلاح يزرع أرضه.

34- إعراب كلمة (الشاعر) في الجملة :" بدأَ الشاعرُ يلقي قصيدته " هو:

أ- مبتدأ مرفوع | ب- اسم بدأ مرفوع
ج- فاعل مرفوع | د- خبر بدأ مرفوع .

35- الموقع الإعرابي للجملة الفعلية (يعملون) في الجملة : "جعلَ الطلاب يعملون في مجموعات لإنجاز النشاط الصفي" هو :

أ- في محل رفع فاعل | ب- في محل نصب مفعول به
ج- في محل نصب خبر جعلَ | د- في محل رفع اسم جعلَ .

انتهى الاختبار

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الدكتور.............................المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أضع بين أيديكم استبانة اتجاهات الطلبة نحو أثر برنامج محوسب وفق نموذج المنظم المتقدم في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية / المستوى الأول في مادة النحو ، وتتألف من(34) فقرة من إعداد الباحث على مقياس مكون من أربعة مستويات(أوافق بشدة – أوافق – لا أوافق – لا أوافق بشدة) حيث اشتملت فقرات الاستبانة عل المجالات الثلاثة التالية:

1- **المجال المعرفي**، وتمثله الفقرات(1 – 15)

2- **المجال النفس حركي**، وتمثله الفقرات(16 – 24)

3- **المجال الوجداني**، وتمثله الفقرات(25 – 34)

أرجو التكرم بإبداء رأيكم فيها وذلك من خلال الإجابة بـــ(نعم أو لا) في استبانة التحكيم من حيث:

أ- انتماء الفقرة للمجال.

ب- مدى مناسبة محتوى الفقرة(المعلومات الواردة فيها).

ج- الوضوح وسلامة الصياغة اللغوية للفقرة.

د- أي ملاحظات أخرى ترونها مناسبة.

شاكرا لكم تعاونكم

الباحث : حسن الحسنات

رقم الفقرة	فقرات الاستبانة	انتماء الفقرة للمجال		مدى مناسبة محتوى الفقرة		الوضوح والصياغة اللغوية		ملاحظات
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
أولا: المجـال المعـــــــرفي								
1	البرنامج يقدم طريقة جديدة في التدريس							
2	البرنامج يساعدني على اكتساب المفاهيم بصورة ميسرة							
3	البرنامج يربط بين معرفتي السابقة والمعرفة الجديدة							
4	البرنامج يساعدني في فهم العلاقة بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة							
5	البرنامج يساعدني في رسم خريطة ذهنية للمعرفة الجديدة المكتسبة							
6	أصبحت أكثر قدرة على تنظيم أفكاري في المادة							
7	استطعت فهم الشواهد النحوية في المعرفة الجديدة بشكل أكثر وضوحاً							
8	أشعر بأن المعرفة المقدمة من خلال البرنامج متسلسلة بشكل منطقي							
9	أشعر بأنني استغرقت وقتاً أقل للتعلم من خلال البرنامج							
10	طريقة عرض البرنامج للمادة التعليمية تقود للفهم والاستيعاب							
11	البرنامج يرشدني لعقد المقارنات بين التعلم السابق والتعلم الجديد.							

12	البرنامج يهيء لي فرصاً مواتية للقدرة على تحليل المادة نحوياً							
13	طريقة تحليل المادة المبرمجة تساعدني في استخدام العمليات العقلية العليا							
14	أستطيع من خلال التقويم الذي يقدمه البرنامج تحديد مستواي المعرفي							
15	استخدام الألوان في ضبط الكلمات يزيد من قدرتي في مهارة الإعراب							
ثانياً: المجال النفس حركي								
16	البرنامج يساعدني على تعلم مهارات الحاسوب المختلفة							
17	طريقة تصميم البرنامج تقودني للوصول السريع للشواهد النحوية							
18	هناك سهولة في عملية التنقل بين النوافذ							
19	الترابط بين النوافذ منطقي يساعد في عملية الفهم							
20	التعامل مع البرنامج لا يحتاج إلى معرفة متقدمة في الحاسوب							
21	النوافذ غير مكتظة بالمعلومات							
22	هناك تناسق بين الألوان والمؤثرات الحركية والمعرفة المقدمة							
23	البرنامج يقدم عملية التقويم بصورة ميسرة							
24	تقنية الصوت تساعدني في مهارة القراءة المضبوطة							
ثالثاً: المجال الوجداني								
25	أشعر بالملل في التعلم من خلال البرنامج							

26	لا أرغب في الجلوس لفترات طويلة أمام البرنامج							
27	طريقة عرض البرنامج تمكنني من الدراسة لفترة أطول							
28	أشعر بأن فترة استيعابي للمادة تزداد عند استخدام البرنامج							
29	أصبحت أكثر دافعية للتعلم من خلال البرنامج							
30	البرنامج يساعدني في إدارة وقت التعلم							
31	أرغب بدراسة المواد الأخرى بطريقة هذا البرنامج نفسها							
32	أشعر بثقة في نفسي عند التعلم بهذه الطريقة							
33	البرنامج يساعدني في الاعتماد على نفسي خلال التعلم							
34	أشعر بتحمل المسؤولية إذا تعلمت بهذه الطريقة							

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب / أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بعـــد دراستكم الوحدة الثالثة (أفعال المقاربة والرجاء والشروع) من كتاب الـــنحو والصرف للمرحلة الثانوية / المستوى الأول عن طريق البرنامج المحوسب وفـــق نمـــوذج المـــنظم المتقدم، فإني أضع بين أيديكم استبانة الاتجاهات حول هذا البـــرنامج والمكونة من (34) فقرة من بناء الباحث، حيث اشتملت الفقرات على المجالات الثلاثة التالية:

1- **المجال المعرفي** ، ويشمل الفقرات (1 – 15) .

2- **المجال النفس حركي** ، ويشمل الفقرات(16 – 24)

3- **المجال الوجداني** ، ويشمل الفقرات(25 – 34)

وقـــد أخـــذت كل فقرة أربعة مستويات متدرجة من مستويات الاتجاه وعلى النحو الآتي: (أوافق بشدة – أوافق – لا أوافق – لا أوافق بشدة) .

أرجـــو مـــنكم قراءتها بكل عناية وبشكل متسلسل ، ثم وضع إشارة (×) تحـــت الاتجـــاه المناســـب الذي ترون أنه يمثل رأيكم ، وذلك لكل فقرة من فقرات الاستبانة .

شاكراً لكم تعاونكم

الباحث: حسن الحسنات

رقم الفقرة	المجال	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
	المجـال المعـــــــــــــــرفي				
1	البرنامج يقدم طريقة جديدة في التدريس				
2	البرنامج يساعدني على اكتساب المفاهيم بصورة ميسرة				
3	البرنامج يربط بين معرفتي السابقة والمعرفة الجديدة				
4	البرنامج يساعدني في فهم العلاقة بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة				
5	البرنامج يساعدني في رسم خريطة ذهنية للمعرفة الجديدة المكتسبة				
6	أصبحت أكثر قدرة على تنظيم أفكاري في المادة الدراسية				
7	استطعت فهم الشواهد النحوية في المعرفة الجديدة بشكل أكثر وضوحاً				
8	أشعر بأن المعرفة المقدمة من خلال البرنامج متسلسلة بشكل منطقي				
9	أشعر بأنني استغرقت وقتاً أقل للتعلم من خلال البرنامج				
10	طريقة عرض البرنامج للمادة التعليمية تقود للفهم والاستيعاب				
11	البرنامج يرشدني لعقد المقارنات بين التعلم السابق والتعلم الجديد				

رقم الفقرة	المجال	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
	المجـال المعـــــــــــرفي				
12	البرنامج يهيء لي فرصاً مواتية للقدرة على تحليل المادة نحوياً				
13	طريقة تحليل المادة المبرمجة تساعدني في استخدام العمليات العقلية العليا				
14	أستطيع من خلال التقويم الذي يقدمه البرنامج تحديد مستواي المعرفي				
15	استخدام الألوان في ضبط الكلمات يزيد من قدرتي في مهارة الإعراب				
	المجـال الـنفـــس حـركـــي				
16	البرنامج يساعدني على تعلم مهارات الحاسوب المختلفة				
17	طريقة تصميم البرنامج تقودني للوصول السريع للشواهد النحوية				
18	هناك سهولة في عملية التنقل بين النوافذ				
19	الترابط بين النوافذ يساعد في عملية الفهم				
20	التعامل مع البرنامج لا يحتاج إلى معرفة متقدمة في الحاسوب				
21	النوافذ غير مكتظة بالمعلومات				
22	هناك تناسق بين الألوان والمؤثرات الحركية والمعرفة المقدمة				

رقم الفقرة	المجال	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
	المجــال الـــنفـــس حـــركـــي				
23	البرنامج يقدم عملية التقويم بصورة ميسرة				
24	تقنية الصوت تساعدني في مهارة القراءة المضبوطة				
	المجــال الـــوجـــــــــداني				
25	أشعر بالملل في التعلم من خلال البرنامج				
26	لا أرغب في الجلوس لفترات طويلة أمام البرنامج				
27	طريقة عرض البرنامج تمكنني من الدراسة لفترة أطول				
28	أشعر بأن فترة استيعابي للمادة تزداد عند استخدام البرنامج				
29	أصبحت أكثر دافعية للتعلم من خلال البرنامج				
30	البرنامج يساعدني في إدارة وقت التعلم				
31	أرغب بدراسة المواد الأخرى بطريقة هذا البرنامج نفسها				
32	أشعر بثقة في نفسي عند التعلم بهذه الطريقة				
33	البرنامج يساعدني في الاعتماد على نفسي خلال التعلم				
34	أشعر بتحمل المسؤولية إذا تعلمت بهذه الطريقة				

ملحق (ز)

كتاب عمادة الدراسات العليا لتسهيل مهمة تطبيق الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

Mu'tah University
Deanship of Graduate Studies

الرقم : ع ي/١٠٧/م/ ٦٢٩
التاريخ : ....هـ
الموافق : ١١/٤/٢٠٠٥ م

Ref. : ....
Date : ....

لمن يهمه الأمر

تحية طيبة وبعد،،،

تشهد عمادة الدراسات العليا في جامعة مؤتة بأن الطالب حسن عبدربه علي الحسنات هـو أحد طلاب برنامج ماجستير المناهج والأساليب، ويقوم بإعداد دراسة تجريبية بعنوان" أثر برنـامج حاسوبي مصمم للتعلم الذاتي المبرمج وفق نموذج المنظم المتقدم في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في النحو واتجاهاتهم نحوه".

راجياً تسهيل مهمته.

٦٢٢٤٩٩

واقبلوا الاحترام ،،،

عميد الدراسات العليا

أ.د. أحمد القطامين

ص.ب: (٧) مؤتة / الأردن
تلفون : ٩٩ - ٢٣٧٢٣٨٠ (٣-٩٦٢)
فاكس : ٢٣٧٥٦٩٤ (٣-٩٦٢)
بريد الإلكتروني : DGS@mutah.edu.jo

P .O. Box : (7) Mu'tah / Jordan
Tel. : (962-3) 2372380 - 99
Fax : (962-3) 2375694
E-mail : DGS@mutah.edu.jo
http// : www.mutah.edu.jo

ملحق (ح)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس الاتجاهات

التباين	الانحراف	الوسط الحسابي	الفقرة
.329	.5733	3.6909	س1
.421	.6487	3.6364	س24
.285	.5337	3.5818	س15
.652	.8074	3.4000	س18
.638	.7986	3.3455	س7
.595	.7711	3.3273	س33
.484	.6953	3.3273	س4
.847	.9204	3.3091	س14
.506	.7116	3.2909	س8
.498	.7059	3.2727	س3
.453	.6727	3.2545	س11
.480	.6929	3.2364	س22
.925	.9616	3.2364	س6
.655	.8095	3.2182	س9
.756	.8692	3.2000	س23
.510	.7140	3.1636	س19
9.282E-02	.3047	3.1295	الاتجاه
.854	.9241	3.1273	س27
.706	.8401	3.1273	س5
.692	.8316	3.1091	س10
.640	.7998	3.0909	س13
.958	.9786	3.0727	س34
.587	.7663	3.0727	س17
.661	.8132	3.0727	س28
.628	.7926	3.0364	س30
.981	.9905	3.0182	س20
.667	.8165	3.0000	س32
.926	.9623	3.0000	س16
.628	.7926	2.9636	س29
1.127	1.0614	2.9455	س21
.624	.7901	2.9273	س2
.806	.8978	2.8364	س12
.865	.9302	2.6364	س26
1.512	1.2295	2.5455	س31
1.051	1.0249	2.3636	س25